

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)



**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+**  
**XXII МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**  
**СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**  
**«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

16–20 апреля 2018 г.

**Том III**  
**Педагогика и психология**

**Часть 3**  
**Актуальные проблемы психолого-педагогического**  
**и специального образования**

Томск 2018

ББК 74.58

В 65

- В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.) : В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 3: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. – 260 с.

**Научные редакторы:**

Демина Л.С., канд. пед. наук, доцент

Шелехов И.Л., канд. психол. наук, доцент

Корытова Г.С., д-р психол. наук, профессор

Грицкевич Н.К., канд. пед. наук, доцент

Обносова Г.П., канд. пед. наук, доцент

Гач О.Б., канд. ист. наук, доцент

Сивицкая Л.А., канд. психол. наук, доцент

Тужикова Т.А., канд. пед. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

---

УДК 159.923  
ГРНТИ 15.21.51

## ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ КИБЕРСПОРТСМЕНОВ

## SPECIFICITIES COPING-BEHAVIOR CYBERSPORTSMAN

*Афони́на Ирина Сергеевна*

Научный руководитель: Т.В. Казакова, ст. преподаватель  
кафедры психологии развития личности

*Лесосибирский педагогический институт –  
филиал Сибирского федерального университета, Россия*

*Ключевые слова:* спорт, киберспорт, стресс, копинг-поведение, механизмы совладающего поведения.

*Key words:* sport, cybersport, stress, coping behavior, coping behavior mechanisms.

*Аннотация.* Сегодня киберспорт все сильнее проникает в нашу жизнь. Профессия киберспортсмена все сильнее привлекает молодое поколение. С недавнего времени, киберспорт признан официальным видом спорта в России. В связи с этим к проблеме формирования личности в этой среде относятся серьезно. И, рассматривая особенности личности киберспортсменов, важно понимать, как такие люди справляются со стрессом, который всегда сопутствует спортивным мероприятиям. В исследовании сравниваются копинг-механизмы, которые используют киберспортсмены, геймеры и люди, не играющие в компьютерные игры, а также представлены и проанализированы итоги этого сравнения.

*Исследование выполнено при поддержке Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности.*

Летом 2016 года был опубликован приказ Министерства Sports о включении Компьютерного спорта в реестр официальных видов спорта Российской Федерации. Это значит, что киберспорт признан

официальным видом спорта [1]. И это произошло не случайно. Многие современные подростки увлекаются видеоиграми и участвуют в киберспортивных мероприятиях и, более того, стремятся связать с этой сферой свою последующую карьеру.

В уставе общероссийской общественной организации «Федерация компьютерного спорта России» утверждается, что киберспорт (также именуемый как компьютерный спорт или электронный спорт) – вид соревновательной деятельности и специальной практики подготовки к соревнованиям на основе видеоигр, где игра предоставляет среду взаимодействия объектов управления, обеспечивая равные условия состязаний человека с человеком или команды с командой.

Мы считаем, что, так же, как спортсмены, занимающиеся традиционным видом спорта, киберспортсмены должны обладать особыми психологическими свойствами поведения. Так как борьба со стрессом важная часть нашей жизни, а спортивные соревнования всегда связаны со стрессом, мы решили провести исследование и выяснить, существует ли отличие в копинг-поведении между киберспортсменами и людьми, не входящими в эту группу.

Понятие «копинг-поведение» впервые было выдвинуто Л. Мерфи в 1962 году в отношении детского кризиса развития [2]. Но основные исследования в этой области принадлежат американскому психологу Р. Лазарусу, который в 1966 году в своей книге «Psychological Stress and Coping Process» обратился к копингу для описания осознанного совладания со стрессом и для преодоления тревожных событий, предложил определенные стратегии [3].

В своей работе Видова О. М. на основе исследования выяснила: «Киберспортсмены... требовательны и упрямы, имеют собственное мнение, готовы к сотрудничеству. Они... стремятся к контролю над своими эмоциями. ...Они обладают высоким уровнем саморегуляции. Киберспортсмены имеют достаточно высокую самооценку, им чаще свойственна мотивация стремления к успеху». [4] Исходя из этого исследования, можно сделать вывод, киберспортсмены имеют иные характеристики личности, которые связаны с участием в мероприятиях в качестве спортсменов.

Основываясь на этих данных, мы провели исследование, направленное на выяснении основных стратегий копинг-поведения среди киберспортсменов. В качестве контрольных групп нами были опрошены люди, не играющие в видеоигры и геймеры. Всего в исследовании участвовало 30 респондентов, по 10 человек от каждой выделенной нами группы.

Результаты диагностики копинг-механизмов – человек (%):

	Индикатор копинг-стратегий			Хейм Э. (E. Heim) методика диагностики копинг-механизмов		
	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем	Адаптивные варианты	Неадаптивные варианты	Относительно адаптивные варианты
Не играют	4 чел. (40%)	4 чел. (40%)	2 чел. (20%)	2 чел. (20%)	5 чел. (50%)	3 чел. (30%)
Геймеры	3 чел. (30%)	1 чел. (10%)	6 чел. (60%)	1 чел. (10%)	5 чел. (50%)	4 чел. (40%)
Киберспортсмены	9 чел. (90%)	0 чел. (0%)	1 чел. (10%)	5 чел. (50%)	1 чел. (10%)	4 чел. (40%)

В группе испытуемых, не играющих в видео игры, выявлено: 2 преобладающие группы с выраженным стремлением к разрешению проблем (4 чел. / 40%) и поиску социальной поддержки (4 чел. / 40%), который характеризуется стремлением искать поддержку и способы преодоления стресса среди близких людей, и неадаптивные варианты копинг-поведения (5 чел. / 50%), которые характеризуются желанием скрыться от проблем, не решая их. Таким образом среди неиграющих респондентов выявлен самый большой уровень поиска социальной поддержки, в сравнении с другими группами, но в целом значения средние по всем шкалам.

В группе испытуемых, играющих в видео игры, выявлено: преобладает избегание проблем (6 чел. / 60%) и неадаптивные варианты копинг-поведения (5 чел. / 50%), оба варианта которые характеризуются желанием скрыться от проблем, не решая их. Геймеры зачастую используют игру как бегство от реальности, именно неадаптивное поведение проявляется в игровой зависимости. Желание сбежать и скрыться от действительности в нереальном мире.

В группе испытуемых, принимающих участие в киберспортивных мероприятиях, выявлено: преобладает стремление к разрешению проблем (9 чел. / 90%), которое характеризуется желанием решить проблемы и не скрываться от них, и адаптивные варианты копинг-поведения (5 чел. / 50%), которые характеризуются формами поведения, направленными на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них. Таким образом для киберспортсменов игры – это не способ скрыться из реальности, а серьезный спорт, который требует определенного вида поведения и волевых качеств личности.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующие выводы: 1) среди геймеров преобладает копинг-стратегия избегания

проблем и, скорее всего, они используют видео игры как способ скрыться от стрессовых ситуаций, не решать их. 2) Но среди киберспортсменов наоборот резко преобладает стратегия разрешения проблем, что можно связать с высокой мотивированностью киберспортсменов, нацеленность на результат, ради которого нужно преодолевать многие препятствия, включая стресс.

### **Литература**

1. Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 29.04.2016 № 470 «О признании и включении во Всероссийский реестр видов спорта спортивных дисциплин, видов спорта и внесении изменений во Всероссийский реестр видов спорта», а также в приказ Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации от 17.06.2010 № 606 «О признании и включении видов спорта, спортивных дисциплин во Всероссийский реестр видов спорта» (зарегистрирован в Минюсте России 03.06.2016 № 42 407).
2. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – Санкт-Петербург : Речь, 2000.
3. Lazarus, R.S. Emotion and Adaptation. – New York : Oxford University Press, 1991.
4. Видова, О. М. Социально-психологические характеристики личности киберспортсменов // Ученые записки российского государственного социального университета. – Москва : Российский государственный социальный университет, 2017.

УДК 159.9

ГРНТИ 15.21.51

## **АУТЕНТИЧНОСТЬ И СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ**

## **AUTHENTICITY AND SENSUAL SPHERE OF THE PERSON**

*Буравлева Наталья Анатольевна,  
Колесникова Татьяна Анатольевна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* аутентичность, смысл, трансценденция, саморазвитие, личность, системный подход.

*Key words:* authenticity, meaning, transcendence, self-development, personality, systemic approach.

*Аннотация.* Аутентичность является сущностной характеристикой личности, определяет уровень её зрелости, тесно переплетается с вопросом об «авторстве жизни». С позиций системного подхода, аутентичность взаимосвязана с такими характеристиками человека как ценностно-смысловая сфера, позитивная Я-концепция. В психологии известны два способа самоорганизации смыслов: инверсионный и медиационный. Если инверсионный тип реорганизации смыслов подразумевает прежде всего сохранение целостности себя в мире, то медиационный является необходимой формой реорганизации сознания, поведения. Чтобы человек жил в мире с собой и соответствовал себе, необходимо повышение аутентичности, соответствия человека самому себе. Аутентичность – это качество «усложняющегося» человека, воссоздающего сложный образ мира.

На протяжении вот уже многих веков ученые рассуждают о том, что значит «быть собой» и как сохранить верность себе. Этот вопрос не потерял актуальность и сейчас. В настоящее время он концентрируется вокруг такой сущностной характеристики личности как «аутентичность». Повышенный интерес исследователей к аутентичности вызван трансформацией всех сфер жизнедеятельности человека, появлением новых критериев в оценке происходящего, а также изменений его представлений о себе и других людях.

Необходимо отметить, что исследователи делают разные акценты при обсуждении этого понятия, но объединяющей идеей является самопонимание и саморазвитие личности, открытость собственному опыту, чувствительность к самому себе, способность слушать себя, как некую имманентную характеристику, внутренний источник трансценденции личности.

В психологии аутентичность в разных аспектах изучали и изучают К. Роджерс, Д. Бьюдженталь, С. Джозеф, С. Мадди, Д.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов, Л.А. Петровская. Термин «аутентичность», по мнению К. Роджерса, подразумевает умение быть творцом собственной жизни, стремление человека определять и удовлетворять свои нужды, способность гармонично сосуществовать с другими, отвечая и их потребностям, т.е. аутентичность подразумевает понимание себя, способность верно определять свое эмоциональное состояние и возможность открыто его выражать при взаимодействии с другими. Как считал К. Роджерс, для человека первостепенную значимость имеет умение гармонично жить, когда есть цель и смысл, черпать аутентичность в каждом миге существования.

Как психотерапевт, К. Роджерс полагал, что люди, которым требуется помощь, чаще всего отличаются дефицитом аутентичности, эмоциональной подавленностью, нарушением гармонии внутри человека. Аутентичность по К. Роджерсу – это способность человека в общении отказываться от различных социальных ролей, позволяя проявляться подлинным, свойственным только данной личности мыслям, эмоциям и поведению [1].

С. Джозеф считает, что неаутентичная жизнь (то есть такая, в которой наши слова и дела расходятся с подлинными чувствами) создает психологическое напряжение, и это негативно сказывается на нашем эмоциональном состоянии. Если мы живем неаутентично, причем долгое время, это рано или поздно проявится. Формула аутентичной жизни по С. Джозефу: знать себя, отвечать за себя, быть собой [2].

С. Мадди определяет аутентичность как качественную личностную характеристику, куда входят высокий уровень рефлексии, умение выстраивать взаимоотношения с другими, дисциплинированность, автономность, жизнестойкость [3].

Д. Бьюджентал, анализируя понятие «аутентичность», концентрирует свое внимание на самом процессе проживания человеком собственной жизни. В его концепции есть ключевое понятие «присутствие». Присутствие означает не просто физическое нахождение, а осознание своей субъективности, контакт с внутренней жизнью. Он подчеркивает, что у любого человека есть все ресурсы и возможности обрести аутентичность [4].

По мнению М.В. Рагулиной, аутентичность является системным качеством личности, проявляющимся как ресурс ее самоорганизации в сбалансированности двух процессов: социализации, индивидуализации и обеспечивающим сохранение индивидуальности личности в контексте социальных требований в каждом акте ее самоосуществления. При этом высокий уровень развития социальных качеств определяет человека как субъекта с развитой рефлексией, направленного на сотрудничество, признающего ценность и уникальность другого, выстраивающего свой жизненный мир в контексте существования других. Индивидуальность личности развивается при наличии гибких границ, что связано с возможностью преодоления общей психологической защиты «Я» [5].

Аутентичность часто проявляется при столкновении личных интересов, мотивов с социальными стандартами, общественными установками. Человек с высокой степенью аутентичности отличается согласованным, целостным, взаимосвязанным проявлением основных психологических процессов, обуславливающих личностное функционирование, не искаженное защитными механизмами. Его мысли, действия, эмоции конгруэнтны. Такой человек является противоположностью невротической личности.

Можно сказать, что путь развития аутентичности – это личностный рост, а аутентичность определить как процессуально-динамическое качество, которое обуславливает выбор уникального способа взаимодействия с актуальным окружением в каждом акте взаимодействия. Саму ситуацию выбора и принятия решения подготавливает сложная психологическая система характеристик, складывающаяся в процессе самоорганизации личности и определяющая содержание и пути актуализации [5].

С точки зрения постнеклассической психологии, предметом исследования являются не отдельные процессы и свойства, а личность как сложноорганизованная система с анализом ее ценностных аспектов бытия, имеющих для человека не только конкретно-ситуативный, но и общий экзистенциальный смысл. Аутентичность тесно переплетается с такими характеристиками личности как ценностно-смысловая сфера, позитивная Я-концепция, способность проектировать собственную

жизнь, надситуативная активность, о чем в той или иной степени в своих работах размышляют В.И. Слободчиков, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев.

Осознание и осмысление своего «мета-индивидуального мира» позволяет справляться с механизмами психологической защиты и расширять психологические границы. Способ самоорганизации смыслов и степень открытости внешней ситуации можно рассматривать как внутренние ресурсы человека. Системный подход определяет именно смысловую систему личности параметром порядка для аутентичности как многомерного системного феномена [6].

Аутентичное действие всегда ответственно, поскольку является наиболее ясным проявлением того, что есть человек, – тем последним, на чем и за что он может стоять. Связано ли аутентичное действие с духовным началом, ценностями? Да, в той мере, в какой ценности образуют ядро субъекта, насколько они стали смысловым основанием его бытия. Но смыслы не напрямую задают подлинность личности. Только осуществляя смысл, человек реализует сам себя. К. Ясперс говорил: «Человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает своим». Смысл тогда ведет к подлинности человека, когда выходит за пределы этого человека. М. Хайдеггер представлял трансценденцию как путь к аутентичности. Возможность личностного роста, аутентичного (со-)участия зависит от разрешенности базовых экзистенциальных вопросов. М. Хайдеггер подчеркивал, что качественная трансформация происходит во время аутентичных моментов и «движений» в личной экзистенции. Тем самым человек выходит за рамки рационального видения мира и вводит в рассмотрение трансперсональный контекст.

В науке известны два способа самоорганизации смыслов: инверсионный и медиационный. Инверсия – это выбор из готового, возможно, автоматический, возможно, становящийся психологически мучительным. Однако жизнь по законам инверсии, попытка реализовать личностный творческий потенциал на их основе не поднимается выше способностей обеспечить воспроизводство традиционных ценностей в рамках статичного целого. Д.А. Леонтьев такой выбор называет выбором неизменности [7].

Если инверсионный тип реорганизации смыслов подразумевает прежде всего сохранение целостности себя в мире, то медиация является необходимой формой реорганизации сознания, поведения. Медиация зреет в условиях доминирования инверсии, при этом происходит постепенное накопление потенциала, включаются антиэнтропийные механизмы, приводящие, согласно представлениям синергетики, к усложнению структуры личности. Медиационный способ самоорганизации смыслов связан с ценностями углубления свободы, расширением

пространства альтернатив развития субъекта, и это есть онтологически необходимый процесс накопления способностей, определяющих всеобщую сущность человека к развитию во все более усложняющемся мире с разными ценностно-культурными полями, с усложняющимися проблемами.

Медиация является способом преобразования смыслов в условиях принятия самим человеком сложности и бесконечности мира. Перефразируя Д.А. Леонтьева, медиационный тип реорганизации смысловой системы есть доверие неизвестности и стремление к ее познанию. Медиация – это сохранение целостности расширяющегося мира в себе [5]. Как видим, смысловая сфера личности тесно переплетается с уровнем аутентичности, определяет степень его конгруэнтности: соответствия внешнего выражения внутреннему содержанию. С тем, чтобы человек жил в мире с собой и соответствовал себе, необходимо повышение аутентичности, соответствия человека самому себе. Аутентичность в действии ведет человека к большей аутентичности.

Таким образом, аутентичность – это качество «усложняющегося» человека, воссоздающего сложный образ мира. Аутентичность тесно переплетается с вопросом об «авторстве жизни» и подразумевает не только искренность, открытость, честность личности, но и осуществление себя, «встречу с самим собой». Говоря об аутентичности, мы сосредотачиваем внимание на актуальном бытии человека в мире, его экзистенции, которую можно определить как воплощенную жизнь конкретных людей, характеризующуюся уникальностью и незаменимостью. Современная психология ставит вопрос о полноценном проживании человеком своей жизни, максимальной реализацией своих потенциальных возможностей, самореализацией, самоосуществлением. Решить его во многом способствует изучение такого феномена как аутентичность.

---

## Литература

1. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Универс, – 1994. 480 с.
2. Джозеф, С. Аутентичность: как быть собой / С. Джозеф. – Москва : Альпина Паблшер, 2017. – 256 с.
3. Мадди, С. Теории личности: Сравнительный анализ / С. Мадди. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 539 с.
4. Бьюджентал, Д. Наука быть живым / Д. Бьюджентал. – Москва : Корвет, 2017. – 332 с.
5. Рагулина, М. В. Ценностно-смысловое содержание понятия «аутентичность» как системного качества личности / М. В. Рагулина // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 296. – С. 206–212.
6. Буравлева, Н. А. Ценностно-смысловые аспекты подготовки личности к профессиональной деятельности / Н. А. Буравлева, Н. К. Грицкевич // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Выпуск 4 (18). – С. 96–101.
7. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2007. – 511 с.

УДК 159.99  
ГРНТИ 15.31.31

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ  
СТУДЕНТАМИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ<sup>1</sup>**  
**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS AWARENESS  
OF MEANINGFUL ORIENTATIONS**

*Желонкина Юлия Николаевна*

Научный руководитель: Н.В. Басалаева, канд. психол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* смысл, смысложизненные ориентации, личностный смысл, смысл жизни, студенты.

*Key words:* meaning, meaningful orientations, personal meaning, meaning of life, students.

*Аннотация.* В статье описаны теоретические представления отечественных и зарубежных психологов относительно проблемы смысла и смысложизненных ориентаций человека. Показано, что категория смысла рассматривается в разных контекстах и в рамках различных подходов. Кроме того, представлены результаты экспериментального исследования смысложизненных ориентаций студентов.

Понятие смысла пришло в психологию из философии и наук о языке и до сих пор не является традиционным в основном тезаурусе психологии личности, если не считать отдельных научных школ, использующих данную категорию («смысловая структура сознания» у Л.С. Выготского, «культурная обусловленность смысла» у В.П. Зинченко, «смысловая теория мышления» у О.К. Тихомирова, «смысловая педагогика» у А.Г. Асмолова, «психология смысла как особое научное направление» у Д.А. Леонтьева, «осмысленное учение» у К. Роджерса). Вместе с тем нарастает интерес к нему и частота использования этого понятия в самых разных контекстах и в рамках самых разных методологических подходов (деятельностного, диалогического, системного и др.). Этот интерес вызван тем фактом, что понятие смысла позволяет преодолеть бинарные оппозиции благодаря тому, что оно оказывается «своим» и для житейской, и для научной психологии; и для академической, и для прикладной; и для «глубинной», и для «вершинной»; и для механистической, и для гуманистической. Более того, оно соотносимо и с объективной, и с субъективной, и с интерсубъективной (групповой, коммуникативной) реальностью, а также находится на пересечении деятельности,

---

<sup>1</sup> Выполнено при поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

сознания и личности, связывая между собой все три фундаментальные психологические категории [1].

Категория смысла раскрывается как в трудах зарубежных, так и отечественных ученых. Представление о смысле как о жизненной задаче подробно разработано в теории личности и психотерапии В. Франкла. В своем учении Франкл выделяет три основные части: учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Это «наиболее человеческий феномен, так как животное никогда не бывает озабочено смыслом своего существования» [2, с. 14].

А. Н. Леонтьев разрабатывал проблему личностного смысла в рамках теории деятельности. Он показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и целью его действия. Личностный смысл порождается отношением мотива к цели, при этом смыслообразующая функция принадлежит мотиву [3, с. 49].

Смысл зависит от уникального опыта и биографии субъекта; обусловлен когнитивными процессами переработки информации и построения образа мира. Нахождение смыслов зависит и от активности самого субъекта, от обучения и самообучения [4, с. 218].

М. С. Яницкий с соавторами, указывая, что ценности и смыслы тесно связаны между собой и взаимообусловлены, отмечает, что ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, «выражают соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом» [5, с. 175–176].

Многочисленные конкретные результаты, полученные исследователями по проблеме смысла, в большей степени остаются разрозненными. Вместе с тем Д. А. Леонтьев сформулировал ряд общих положений деятельностного подхода к проблеме смысла [6, с. 123–124]:

1. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью.

2. Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы личности.

3. Смысл обладает действенностью.

4. Смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему.

5. Смыслы порождаются и изменяются в деятельности, в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта.

Как результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни, в тесной связи с понятиями «ценностные ориентации», «жизненные

цели» и «смысл жизни» рассматриваются в психологии смысло-жизненные ориентации человека.

Научный интерес вызывает проблема исследования смысло-жизненных ориентаций человека на разных возрастных этапах, влияние тенденций развития современного общества на смысло-жизненные ориентации личности.

В связи с актуальностью проблемы мы организовали экспериментальное исследование, направленное на изучение смысло-жизненных ориентаций у студентов. В качестве диагностического инструментария мы использовали тест «Смысло-жизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева. Данная методика является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Тест «Смысло-жизненные ориентации» позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности и включает, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, отражающих три конкретных смысло-жизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь).

В исследовании приняли участие 34 испытуемых в возрасте 18–25 лет.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Цели в жизни», мы констатируем, что высокий уровень выявлен у 44,1% испытуемых, средний уровень – у 32,4%, низкий уровень – у 23,5% студентов. Данные указывают на наличие у респондентов (имеющих высокий уровень) целей в жизни, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Это может быть характеристика не только для целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни (ОЖ) будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», мы отмечаем, что высокий уровень показали 41,2% испытуемых, средний уровень выявлен у 23,5% студентов, низкий уровень – у 35,3%. Для студентов, имеющих низкие значения по данной шкале, характерна неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, при этом воспоминания о прошлом

или нацеленность на будущее могут придавать жизни полноценный смысл.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Результат жизни, т. е. удовлетворенность самореализацией», мы констатируем, что высокий уровень показали 50% испытуемых, средний уровень выявлен у 29,4% студентов, низкий уровень – у 20,6%. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

Мы отмечаем, что по шкале «Локус контроля – Я» высокий уровень выявлен у 58,8% испытуемых, средний уровень показали 17,6% испытуемых, низкий уровень – у 23,5%. Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Низкие баллы свидетельствуют об отсутствии веры в свои силы контролировать события собственной жизни.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Локус контроля – жизнь», мы констатируем, что высокий уровень показали 35,3% испытуемых, средний уровень выявлен у 35,3% студентов, низкий уровень – у 29,4%. Студентам, имеющим высокий уровень по данной шкале, присуще убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Для студентов, имеющих низкие баллы, характерны фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Анализируя результаты, полученные по общему показателю осмысленности жизни, мы отмечаем, что высокий уровень показали 44,1% испытуемых, средний уровень выявлен у 29,4% студентов, низкий уровень – у 26,5%.

Таким образом, больше половины опрошенных студентов удовлетворены своей жизнью на данный момент, ее продуктивностью и насыщенностью. При этом они считают, что могут свободно и самостоятельно принимать решения в своей жизни, контролировать свои поступки. Но в тоже время можно предположить, что молодые люди не достаточно уверены в возможности контролировать ход своей жизни, планируя свое будущее, они не связывают реализацию планов с личной ответственностью.

Результаты исследования дают основания к дальнейшему изучению смысложизненных ориентаций студентов.

---

## Литература

1. Басалаева, Н. В. Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2006.

2. Франкл, В. Доктор и душа. С-Петербург : Ювента, 1997. – 287 с.
3. Леонтьев, А. Н. Философия психологии : Из научного наследия / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1994. – 228 с.
4. Терехова, Т. А., Белан, М. А. Основные теоретические подходы к определению категорий смысла в отечественной и зарубежной психологии // Учёные записки ЗабГУ. Серия : Педагогика и психология. 2012. № 5.
5. Яницкий, М. С., Серый, А. В., Пелех, Ю. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // Философия образования. 2013. № 1. С. 175–186.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла : дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1999. 535 с.
7. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва, 2003. 567 с.
8. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва : Смысл, 2000. 18 с.
9. Хайбулаева, А. Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде // дис. ... канд. психол. наук. Махачкала. 2015. 194 с.
10. Психологический словарь / под ред. Б. Зинченко, В. Мещерякова. Москва : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 479 с.

УДК: 377.5

ГРНТИ: 14.33.19

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **THE FORMATION OF PERSONAL IDENTITY OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS BASED ON BASIC GENERAL EDUCATION**

*Исхакова Марина Анатольевна*

Научный руководитель: В.Н. Куровский, д-р пед. наук, проф.

*«Томский базовый медицинский колледж», г Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессиональная идентичность, внеучебная деятельность, студенты, первый курс, медицина, колледж, медицинская сестра, тренинг, деловая игра, беседа.

*Key words:* professional identity, extracurricular activities, students, first year, medicine, college, nurse, training, business game, conversation.

*Аннотация.* Профессиональная идентичность – это осознание принадлежности, отождествление личности с представителями какой-либо профессии по тем или иным параметрам, которые вкпе образуют набор необходимых и достаточных дескрипторов соответствующей профессии. Уровень сформированности профессиональной идентичности в значительной степени влияет на успешность профессиональной подготовки будущего специалиста. Так как студенты, поступившие в учреждение на базе основного общего образования, осваивают программу 10–11 класса в течение первого года обучения, статус их профессиональной идентичности не

соответствует статусу студента, поступающего на базе среднего общего образования. В связи с этим, на базе ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж» была реализована программа формирования профессиональной идентичности студентов 1 года обучения. Данная программа состоит из трех модулей: гностического, деятельностного и рефлексивного. В программе приняли участие студенты первого года обучения специальности 34.02.01 «Сестринское дело», поступившие на базе основного общего образования.

Согласно Концепции модернизации российского образования, на 2013–2020 годы, основной целью профессионального образования является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ... свободно владеющего своей профессией и ... способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов» [1, с. 3]. Уровень сформированности профессиональной идентичности в значительной степени влияет на успешность профессиональной подготовки будущего специалиста [2, с. 54]. студенты, поступившие на базе основного общего образования, в течение первого года обучения осваивают программу 10–11-го класса общеобразовательной школы. С одной стороны, студенты поступают в учреждение среднего профессионального образования, с другой стороны, процесс обучения в течение первого года не несет никакой профессиональной направленности. Данное противоречие приводит к проблеме несоответствия статуса профессиональной идентичности статусу студентов первого года обучения на базе неполного среднего образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование, разработка и экспериментальное апробирование программы формирования профессиональной идентичности у студентов медицинского колледжа первого года обучения на базе основного общего образования.

Поставлены следующие задачи:

- 1) Изучить основные теории профессиональной идентичности;
- 2) Определить внутренние и внешние детерминанты формирования профессиональной идентичности;
- 3) Изучить возрастные особенности студентов первого года обучения на базе основного общего образования;
- 4) Выявить социально-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов профессионального образовательного учреждения медицинского направления;
- 5) Разработать и апробировать программу формирования профессиональной идентичности у студентов первого года обучения профессионального образовательного учреждения медицинского направления на базе основного общего образования;

б) Проанализировать полученные результаты и эффективность программы.

Практическая значимость исследования заключается в применении программы формирования профессиональной идентичности студента-медика при организации внеучебных мероприятий для студентов по становлению профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе колледжа.

Теоретический анализ исследуемой проблемы показал, что одной из основных характеристик профессиональной идентичности является поэтапность развития, что позволяет предположить наличие различий в уровне формирования профессиональной идентичности студентов-медиков [3, с. 78]. В связи с этим, представляется необходимым выявить статус профессиональной идентичности студентов на 1-м курсе обучения медицинского колледжа, поступивших на базе основного общего образования.

Анализ особенностей построения учебного процесса показал, что первый год обучения студентов, поступивших на базе основного общего образования исключает наличие как общепрофессиональных дисциплин, так и дисциплин узкого медицинского профиля. В то время как процесс обучения студентов, поступивших на основе среднего общего образования включает как дисциплины общеобразовательного профиля, так и прохождение практики [4, с. 5].

На основе полученных результатов исследования с учетом возрастных качеств студентов, а также особенностей построения учебного процесса, были выявлены социально-педагогические условия формирования профессиональной идентичности:

- 1) формирование адекватного образа профессии и положительного отношения к профессии с учетом возрастных особенностей студентов;
- 2) реализация принципов и технологий личностно-ориентированного и практико-ориентированного обучения.

В экспериментальном исследовании приняли участие студенты первого года обучения на базе основного общего образования сестринского отделения ОГБПОУ «ТБМК» в количестве 95 человек.

Студенты, принявшие участие в тестированиях (95 человек), были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Возраст студентов 15–17 лет. Количество студентов распределилось следующим образом: 42 человека в контрольной группе (КГ) и 43 человека в экспериментальной группе. Студенты контрольной группы приняли участие в программе формирования профессиональной идентичности. Данная программа состоит из трёх модулей:

Гностический модуль программы развития профессиональной мотивации будущих медсестер направлен на исследование смысло-

жизненных убеждений и профессиональной идентичности у студентов первого года обучения.

Включает диагностику с использованием следующих методик:

1) «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель)

2) Тест «Смысло-жизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев) «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель) позволяет определить степень выраженности статусов профессиональной идентичности (ПИ), на каком из четырёх уровней находится испытуемый: неопределённая (диффузная) ПИ; навязанная (предрешенная) ПИ; мораторий (кризис выбора) ПИ; сформированная (достигнутая) ПИ [5].

Следующая методика: Тест «Смысло-жизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев). Тест «Смысло-жизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни [6]. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью Microsoft Excel.

В ходе анализа полученных результатов были выделены особенности формирования профессиональной идентичности, а также уровни ее сформированности.

Деятельностный модуль. Реализация данного модуля заключается в групповой и индивидуальной работе со студентами экспериментальной группы. Данный модуль состоит из 3-х циклов, каждый из которых включает 2 или 3 занятия по 90 минут:

Первый цикл данного модуля направлен на формирование у студентов интереса к содержанию сестринского дела, осмысление ее целей и задач, формирование адекватного образа профессии врача (лекционные занятия, викторины и т. д.).

Второй цикл занятий направлен на повышение осознанности планирования учебных и профессиональных целей студентов, формирование процессов программирования студентами путей и способов их достижения, самостоятельное определение критериев успешности учебной и медсестринской деятельности, построение индивидуальной траектории профессионального развития (аутотренинг, тренинг мотивации достижения, внеклассное мероприятие и т. д.)

Третий цикл занятий направлен на формирование положительного самоотношения студентов, стремления к саморазвитию, самоактуализации, принятие системы ценностей, отражающих сущность медсестринской деятельности (тренинг личностного роста, профессиональной самоидентификации, беседа с представителями профессии, арт-терапия и т. д.)

В рамках формирующего этапа исследования была проведена оценка результатов формирования профессиональной идентичности студентов. Для оценки уровня сформированности и отдельных параметров профессиональной идентичности использовались те же методики, что на констатирующем этапе эксперимента.

Согласно результатам исследования по методике А. А. Азбель, средний результат контрольной группы статуса неопределенной идентичности составил 6,9 баллов, результат контрольной группы составил 6 баллов. Данный результат соответствует уровню ниже среднего. Результаты статуса навязанной идентичности в контрольной группе составили 6,6 балла, в экспериментальной 5,7 баллов, что также соответствует уровню ниже среднего. Статус моратория в контрольной группе набрал 4,3 балла, в экспериментальной 4, что соответствует слабо выраженному уровню. Статус сформированной идентичности в контрольной группе показал результат 7,9 баллов, что соответствует среднему уровню, в экспериментальной 9,3 баллов, что соответствует уровню выше среднего. Данные приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Среднее значение ответов по методике А. А. Азбель

Группа	Неопределенная идентичность		Навязанная идентичность		Мораторий (кризис выбора)		Сформированная идентичность	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Ср. балл	6,9	6	6,6	5,7	4,3	4	7,9	9,3
Уровень	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Слабо выражен	Слабо выражен	Средний	Выше среднего

Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии программы на формирование профессиональной идентичности среди студентов. Так показатель статуса «сформированная профессиональная идентичность» значительно возрос, снизился балл по статусу «Моратория», поэтому, можно сделать вывод, что кризис выбора профессии, присущий студентам в первый год обучения, преодолен.

Согласно результатам исследования по методике «СЖО» Д.А. Леонтьева, полученным в ходе формирующего этапа исследования, критерий осмысленности возрос в ЭГ с 89 до 91%, что может говорить о сформированности жизненных целей. Данное предположение можно обосновать тем, что показатели других критериев значительно возросли в ЭГ. Так показатель «цель жизни» возрос с 35% до 68%. Уровень критерия «процесс жизни» также стал значительно выше в ЭГ и стал равен

67,3% по сравнению с 24,7% в КГ. Критерий «результат жизни» в КГ стал равен 28,1%, в ЭГ 47%. Критерий «Локус контроля – Я» в КГ имеет показатель 27%, в ЭГ 57,4%. Критерий «Локус контроля – жизнь» в КГ составляет 29% в ЭГ 49%. Данные приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Среднее значение ответов по методике «СЖО» Д. А. Леонтьева

Критерий	Осмысленность		Цель		Процесс		Результат		Локус Я		Локус Жизнь	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Процент	89%	91%	35%	68%	24,7%	67,3%	28,1%	47%	27%	57,4%	29%	49%
Показатель	средний	высокий	низкий	средний	низкий	средний	низкий	низкий	низкий	средний	низкий	низкий

Так как показатель общей осмысленности может говорить, как о пустых ожиданиях, так и сформированных жизненных целях, наши выводы будут опираться на результаты по другим критериям. Средний уровень ели жизни свидетельствует об изменении отношения к жизни у студентов ЭГ, средний уровень процесса жизни также свидетельствует о положительной динамике в отношении к жизни у студентов. Несмотря на то, что показатель «Результата жизни» еще находится на низком уровне, он значительно возрос в ЭГ. Также, отмечается динамика в критериях «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь». В связи с данной положительной динамикой, можно говорить, что студенты изменили свой взгляд на самостоятельный контроль своей жизни и стали менее склонны к фатализму в жизненном процессе. В результате положительных изменений по другим критериям, можно утверждать, что показатель осмысленности жизни свидетельствует о сформированном целеполагании, что, в свою очередь оказывает положительное влияние на уровень профессиональной идентичности.

### Литература

1. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс] / Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года / Режим доступа : [http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc\\_gazv\\_obr\\_RF\\_do\\_2020.pdf](http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc_gazv_obr_RF_do_2020.pdf) (дата обращения : 01.03.2017).
2. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность : Монография / Л. Б. Шнейдер. – Москва : МОСУ, 2001. – 272 с.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с.
4. Родыгина, У. С. Диагностика профессиональной идентичности студентов – будущих психологов / У. С. Родыгина. – Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста : материалы IV межрегион. межвуз. науч.-метод. конф. Киров : 2006.

5. Азбель, А. А, А.Г. Грецов Методика изучения статусов профессиональной идентичности [Электронный ресурс] / Файловый архив студентов, Удмуртский государственный университет / Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/3800114/page:2/> (дата обращения : 9.11.2016).
6. Леонтьев, Д. А. Тест Смысло-жизненные ориентации [Электронный ресурс] / Психология счастливой жизни – Режим доступа : <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения : 23.11.2016).

УДК 159.99  
ГРНТИ 15.81.70

## **РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ КАК СТРАТЕГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ<sup>1</sup>**

### **THE DEVELOPMENT OF SELF-CONFIDENCE AS A STRATEGY TO OVERCOME THE PHENOMENON OF LEARNED HELPLESSNESS IN CHILDREN**

*Ковалева Анастасия Викторовна*

Научный руководитель: М.А. Мартынова

*Лесосибирский педагогический университет, г. Лесосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* наказание, феномен выученной беспомощности, уверенность, самостоятельность.

*Key words:* punishment, the phenomenon of learned helplessness, self confidence, independence.

*Аннотация.* Сегодня все чаще психологи сталкиваются с детьми, обладающими феноменом выученной беспомощности. Они характеризуются пассивностью, безответственностью и слабоволием, что в дальнейшем переносится во взрослую жизнь и создает проблемы в трудовой и семейной сферах. Ответственность за это несут взрослые, которые породили в ребенке неуверенность в себе. Решить проблему возможно, если создать условия для раскрытия творческого потенциала, самостоятельности и, как следствие, развития ребенка как уверенной в себе личности.

Внутренний мир ребенка хрупкий и нестабильный. В то же время при выборе дисциплинарной меры взрослые редко учитывают особенности восприятия ребенка и его эмоциональную неустойчивость. Многообразие механизмов, средств и способов контроля и коррекции поведения ребенка множество, но на практике применяются лишь самые эффективные и быстрые в исполнении. Одним из последствий неправильного воспитательного процесса является феномен выученной беспомощности

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности.

(далее – ФВБ). Это явление возникает вследствие стихийного использования наказания, его злоупотребления и беспричинности. Любая форма проявления наказания способствует возникновению проблем эмоционального и личностного плана, переносящихся во взрослую жизнь (П.П. Блонский, Ш.А. Амонашвили, К. Роджерс, Т. Гордон, Я. Корчак, Р. Дрейкурс, А.И. Герцен) [1]. Оптимальным решением данной психологической проблемы является борьба с неуверенностью в себе, поэтому мы рассмотрим стратегию развития этого качества и его связь с возможным преодолением ФВБ.

Обратимся к значению понятия «ФВБ». В педагогических источниках называемое приобретённой или заученной беспомощностью, оно трактуется как состояние человека или животного, при котором индивид не предпринимает попыток к улучшению своего состояния [2]. В психологии данное понятие рассматривается как особое отношение к миру, при котором человек живет в постоянном страхе неудачи [3]. Появляется, как правило, после нескольких неудачных попыток воздействовать на негативные обстоятельства среды (или избежать их) и характеризуется пассивностью, нежеланием менять враждебную среду или избегать ее, даже когда появляется такая возможность.

История данного явления началась во второй половине XX века. Синдром выученной беспомощности был впервые описан американскими психологами Мартином Селигманом и Стивеном Майером, изучающими формирование у собак условных рефлексов страха на звук, сопровождавшийся ударом током. В первом опыте перегородка была высокая, во втором – низкая, но в результате прошлого опыта собака не пыталась через него перепрыгнуть, так как привыкла к неизбежности удара электрическим током. У неё сформировался синдром выученной беспомощности [4].

Феномен оказался характерен не только для животных, но и для людей. Существуют две основные его черты: 1) он является результатом воспитания (в возрасте 0–12 л.); 2) феномен переносится из детства во взрослую жизнь, из повторяющихся ситуаций – на всё, что требует творчества и гибкости.

Также выученная беспомощность вызывает проблемы в трех областях: мотивационной, когнитивной, эмоциональной. За счет дефицита в них человеку сложно понимать, что он хочет, сложно ставить цели и добиваться их. Часто такие люди приспособляются и угождают сильным, они инфантильны, безответственны и имеют пессимистический взгляд на мир. Но бывает и так, что «беспомощные» бессознательно впадают в депрессию или используют болезни для манипуляций окружающими, вплоть до инвалидности [4].

Возраст начала преодоления выученной беспомощности не указывается современными психологами. Как и устранение любой вредной привычки во взрослом возрасте необходимы желание справиться с проблемой, стремление и осознание ее самим человеком. Затем следует осуществить постановку целей, самостоятельно расставлять приоритеты и мотивировать себя желаемым результатом. В детском возрасте преодоление происходит легче, но важны помощь и влияние близкого взрослого. Таким образом, родителю, воспитателю или педагогу следует вовлекать ребенка в различные интересные ему виды деятельности, где он бы мог проявить свои творческие способности, давать возможность выбора, доброжелательно относиться к нему, создавать условия для развития чувства самостоятельности и ответственности.

В настоящее время существует большое количество стратегий преодоления выученной беспомощности, при этом одной из наиболее действенных является развитие уверенности в себе.

Перейдем к семантике данного понятия. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в Толковом словаре русского языка трактуют данное понятие как «твердую веру в кого-нибудь или что-нибудь, убежденность, чувство уверенности, уверенность в своих силах, уверенность в друзьях» [5]. В психологическом словаре «уверенность в себе» трактуется как переживание человеком своих возможностей, адекватных как тем задачам, которые стоят перед ним в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам [6].

Уверенность в себе или самоуверенность берет свое начало в детстве, поэтому следует уделить этому особое внимание. Если ребенок уверен в себе и своих силах, то появление у него ФВБ исключено. Развитие данной черты способствует достижению поставленных целей, помогает переживать невзгоды и кризисы, учиться на собственных ошибках. В детском и подростковом возрасте уверенность в себе проявляется чувством способности изменить мир вокруг.

Основными элементами, составляющими уверенность в себе, являются позитивная самооценка, активность и здоровое самоуважение [7]. Все элементы взаимосвязаны, и каждый вносит свой вклад в становление полноценной уверенности в себе. При отсутствии активности и следящей за ней победы, т.е. достижением конкретной цели может быть заблокирована положительная самооценка человека. Без здорового самоуважения и ценности личностных предпочтений как доминирующих не будет осуществляться активность. Таким образом, для проявления уверенности в себе характерны схожие с ФВБ компоненты – поведенческий, эмоциональный и когнитивный. От их поддержания и равновесия зависит общее психологическое состояние человека и повышение вероятности избегания ФВБ.

На формирование уверенности в себе в детском возрасте влияют различные факторы: отношение к ребенку родителей, сверстников, педагогов, а также первые удачи и поражения. Чтобы возможная встреча ребенка с неудачей завершилась успешно, родителям стоит заранее заняться воспитанием у него уверенности в себе и своих силах. Для этого, прежде всего, следует формировать в ребенке гармонично развитую личность. В этом помогут беседы с ним, поощрение его инициативы, уважение личности ребенка и нормальный микроклимат в семье.

Специалистами предложены следующие рекомендации для родителей, воспитателей и учителей в отношении развития уверенности в себе у ребенка. Систематическое и целенаправленное следование им в процессе воспитания способствует формированию данного качества:

#### 1. Развитие коммуникативных навыков

Уверенность в себе формируется в ходе взаимодействия с другими людьми. Поэтому важно научить ребенка выражать свои желания и чувства. Застенчивые дети зачастую идут на поводу у чужих мнений из-за того, что не умеют или стесняются объяснить окружающим то, что они хотят. Необходимо обучать таких детей навыкам общения со сверстниками.

#### 2. Отсутствие сравнения ребенка с другими детьми

Сравнивая ребенка с другими детьми, причем не в его пользу, взрослые рискуют сформировать у него комплекс неполноценности, который мешает гармоничному развитию личности. Для нормального развития детям необходимо находиться в атмосфере любви и психологического благополучия.

#### 3. Принятие ребенка как личности. Он такой – какой есть

Часто взрослые хотят, чтобы их дети обладали какими-то конкретными качествами и способностями, которые они считают полезными для ребенка. В ходе этого родители не замечают и не ценят тех качеств, которые у него есть. Необходимо максимально объективно оценивать свои ожидания от детей. В противном случае ребенка может преследовать страх не соответствовать вашим ожиданиям, боязнь неудачи, которые подрывают основу его веры в себя.

#### 4. Развитие талантов и способностей

Одна из задач родителей, воспитателей и педагогов – оказание помощи ребенку в поиске такого занятия, которое способствовало бы развитию имеющихся у него способностей. Положительный результат не только придаст уверенность в своих силах, но и повысит самооценку ребенка. Следовательно, важно предоставить ребенку возможность самому определить, чем он хочет заниматься.

#### 5. Похвала ребенка за его заслуги

Любые, даже незначительные, успехи детей не должны остаться незамеченными родителями. Похвала ребенка за заслуги со стороны

родителей, воспитателей и учителей должна стать неотъемлемой частью процесса воспитания: за красивый рисунок, за послушание. Это связано с тем, что похвала благотворно влияет на самооценку детей [8].

Таким образом, становлению уверенности в себе у детей будет способствовать целенаправленное формирование у них коммуникативных навыков, безусловное принятие их близкими взрослыми, учет их способностей и талантов, похвала за достигнутые ребенком успехи и т.д. Также родителям в ходе воспитания следует опираться на принципы поведения, предложенные Владимиром Ромеком. Он долгое время занимался изучением проблемы уверенности в себе, а также вопроса о сущности ФВБ. В рамках проведенных им исследований он основывался на работах М. Селигмана и пытался обнаружить взаимосвязь между уровнем развития у человека уверенности в себе как личностного свойства и наличием у него признаков выученной беспомощности. В итоге им были сформулированы следующие принципы поведения близкого взрослого, которые будут способствовать предупреждению появления признаков выученной беспомощности у ребенка:

1) Последствия всегда есть. Это нормально, от последствий не избавиться. Взрослый обязан показывать все стороны реальности, возможности для изменения ситуации, т.е. изменения последствий. При этом вдохновлять ребенка на то, что он в силах создавать позитивные.

2) Последствия всегда разные, поэтому разное поведение ребенка вызывает разные ответы окружающей среды. Необходимо речью дополнять последствия: «Плохой опыт – тоже опыт», «В следующий раз точно получится», «Просто нужно поменять стратегию» и т.д. Уверенность в ребенке должен ощущать сам взрослый.

3) Последствия наступают сразу. Если ребенок сделал что-либо, следует в короткие сроки показать ему позитивность или негативность совершенного действия. Этот принцип формирует здоровую самооценку.

4) Случайные последствия и реакции лучше постоянных. Следует применять разнообразные реакции на ситуации, в понимании ребенка не должно возникать шаблонов последствий (если проступок – то будет наказан), которые точно бы говорили ему совершать действие или нет. Стратегий поведения родителя много, все они имеют место быть [9].

Таким образом, уверенность в себе – это основной критерий преодоления и профилактики ФВБ. Он, несомненно, способствует успешному личностному развитию, выстраивает активную «Я»-концепцию с адекватной самокритикой, ограничивает влияние стресса и негативных проявлений окружающего мира. Можно точно сказать, что развитие уверенности в себе является успешной стратегией преодоления ФВБ у детей.

## Литература

1. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2006. – 320 с.
2. Жюлия, Д. Философский словарь / Д. Жюлия. – Москва : Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
3. Ильин, Е. П. Выученная беспомощность: психологические исследования феномена. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyfactor.org/lib/helplessness.htm> (дата обращения : 05.01.2018).
4. Ковалева, А. В. Феномен выученной беспомощности и его взаимосвязь с наказанием // С 232 Сборник научных статей международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае : фундаментальные проблемы науки и образования» – 2017 [Электронный ресурс] / АлтГУ ; отв. ред. Е. Д. Родионов. Барнаул : ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», 2017. С. 89–94.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь Ожегова // С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/248234> (дата обращения : 02.03.2018).
6. Психологический словарь. Просмотр термина «уверенность в себе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.b17.ru/dic/uverennost\\_v\\_sebe/](http://www.b17.ru/dic/uverennost_v_sebe/) (дата обращения : 01.01.2018).
7. Тихонова, Ю. Уверенность в себе: родом из детства на всю жизнь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mirwomne.ru/lichnost/articles/rebenok-stanovlenie-lichnosti/uverennost-v-sebe/> (дата обращения : 01.01.2018).
8. Аввакумова, И. В. Формирование уверенности в себе у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2017/11/16/formirovanie-uverennosti-v-sebe-u-detey-doshkolnogo> (дата обращения : 10.01.2018).
9. Циринг, Д. А. Современные подходы к коррекции выученной беспомощности у детей и подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=12833428> (дата обращения 26.02.2018).

УДК 159.9:7.01+159.992+159.95

ГРНТИ 17.07.65

### **ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОЗИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

### **PSYCHOLOGY OF CREATIVE ABILITIES: RESEARCH POSITIONS DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY**

***Корытова Алена Игоревна, Корытова Галина Степановна***

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Сибирский государственный медицинский университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* творчество, творческие способности, одаренность, психология творчества, общие способности, специальные способности.

*Key words:* creativity, creative abilities, gifts, psychology of creativity, general abilities, special abilities.

*Аннотация.* Рассматриваются научные позиции отечественных и зарубежных психологов в изучении психологии творчества. Представлены две линии исследования способностей (интеллекта) в англо-американской психологии. Показан значительный вклад отечественных психологов в становление психологии творческих способностей в нашей стране. Обозначено сближение исследовательских позиций отечественных и зарубежных исследователей.

В настоящее время исследователи многих стран активно ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Проблема способностей, одаренности и творчества личности общепризнанно является одной из самых этически ответственных и объективно актуальных в психологической науке [1], [2].

Вопросы способностей и творческой одаренности достаточно широко разрабатывались в отечественной психологии. Большой вклад в их изучение внесли такие психологи, как С. Л. Рубинштейн (1889–1960), Л. С. Выготский (1896–1934), Б. М. Теплов (1896–1965), К. К. Платонов (1906–1984), Б. Г. Ананьев (1907–1972), А. Г. Ковалев (1913–2004), В. А. Крутецкий (1917–1991), Н. С. Лейтес (1918–2013), Я. А. Пономарев (1920–1997), А. М. Матюшкин (1927–2004), В. Н. Дружинин (1955–2001), А. В. Брушлинский (1933–2002), Э. А. Голубева (1927–2017), В. Д. Шадриков, Д. Б. Богоявленская, И. И. Ильясов, Ю. Д. Бабаева, В. И. Панов, М. А. Холодная, В. С. Юркевич, Л. Я. Дорфман, Л. И. Ларионова, Н. И. Чернецкая и др. Зарубежная психология способностей как самостоятельное научное направление создавалась благодаря трудам многих зарубежных ученых-психологов, среди которых в числе первых могут быть названы имена Ч. Спирмена (1863–1945), В. Штерна (1871–1938), Л. Тёрстоуна (1887–1955), Дж. Гилфорда (1897–1987), В. Арнгейма (1904–2007), Р. Кеттелла (1905–1998), Е. Торренса (1915–2003), Дж. Брунера (1915–2016), Г. Айзенка (1916–1997), Г. Гарднера, У. Дэймона, Дж. Рензулли, М. Чиксентмихайи, Р. Стернберга, Ф. Бэррона, С. Медника, В. Буцика и др.

Самостоятельное направление исследования способностей имело место в научной психологии уже в начале XX столетия. Так, в 1920-х гг. в работах московского профессора В. М. Экземплярского (1889–1957), а также немецких психологов Г. Пиорковского (1888–1939) и В. Мёде (1888–1958) были сформулированы теоретические основания и предпосылки личностного подхода в изучении способностей и одаренности. Последующее становление отечественной психологии способностей в значительной степени было логическим развитием их научных взглядов и идей. На протяжении 1920–1930-е гг. отчетливо обозначились две линии исследований способностей (интеллекта) в англо-американской психологии. Первая линия восходит к британскому психологу Ч. Спирмену, доказавшему наличие общего фактора интеллекта (G) – общих

способностей. Американская линия берет начало в исследованиях Л. Тёрстоуна, утверждавшего существование множества независимых специальных способностей. Впоследствии Г. Айзенк нашел свидетельства в пользу как общих, так и специальных способностей. Подобный подход к решению проблемы стал возможным благодаря зарождению новых представлений об иерархической организации интеллекта (мультифакторной модели), согласно которым в его структуре были выделены два основных фактора: фактор общего интеллекта и фактор специальных способностей (например, математических, вербальных и др.).

Значительным вкладом в становление психологии способностей в нашей стране стали исследования, проведенные Б.М. Тепловым. Устанавливая внутренний контент понятия «способность», он обозначил три признака, на которые традиционно ссылаются авторы многих отечественных работ при изучении данного феномена:

- способности являют собой психологические особенности, обуславливающие индивидуальные различия;
- способности оказывают влияние на успешность выполнения как какой-либо конкретной деятельности, так и многих видов деятельности;
- способности не могут быть сведены к имеющим место быть навыкам, умениям или знаниям, но позволяют объяснить быстроту и легкость их приобретения.

Способности, как считал Б. М. Теплов и его последователи, являются индивидуально-психологическими особенностями человека. Представляя собой продукт формирования и личностного развития в ходе осуществления какой-либо теоретической или практической деятельности, они изначально не могут считаться врожденными. Однако в их основании заложены врожденные задатки, являющие собой устойчивые анатомо-физиологические особенности нервной системы. И хотя способности развиваются на основе природных задатков, они не являются их функцией. При этом задатки, рассматриваемые как предпосылки способностей, не могут считаться не получившими должного развития либо только потенциальными способностями. Они, как было уже сказано ранее, определяются в качестве неспецифических особенностей центральной нервной системы и человеческого организма в целом. Б. М. Теплов отрицал наличие своего специально предопределенного задатка для каждой отдельной способности [3].

С. Л. Рубинштейн писал, что различные задатки у разных людей могут выступать базой для развития способностей, одинаково проявляющихся в результатах их деятельности. Кроме того, одинаковые задатки у разных людей могут быть основанием для формирования разных способностей. Сходные задатки изначально многозначны; их дальнейшее развитие происходит преимущественно в разных направлениях. Внутри

задатков и способностей довольно трудно предположить или установить взаимно-однозначные соответствия. Имеющиеся между ними соотношения и связи сложно опосредованы и, как правило, обычно развиваются в разных направлениях [4].

Для отечественной психологии способностей решающим выступает тезис о неразрывной связи способностей с деятельностью. Так, по мнению С. Л. Рубинштейна, способности квалифицируют личность как субъекта деятельности, а Б. Г. Ананьев рассматривал способности как интеграцию свойств субъектного уровня (т.е. свойств, характеризующих человека как субъекта деятельности). В теории Б. Г. Ананьева структура свойств человека имеет три уровня – индивидуальный (природный), субъектный и личностный. К индивидуальным свойствам человека могут быть отнесены половые, конституциональные и нейродинамические особенности; их высшим проявлением считаются задатки. Субъектные свойства определяют человека как субъекта межличностного общения и взаимодействия, познания и труда, включая особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения и других психических процессов. Интеграцией всех этих свойств и качеств являются способности. Личностные свойства характеризуют человека как социальное существо. Они связаны преимущественно с его социальным статусом и социальными ролями. Высший уровень в иерархии личностных свойств представлен характером и склонностями человека. Уникальное сочетание всех свойств человека образует индивидуальность, в которой центральную роль играют личностные свойства, преобразующие и организующие индивидуальные и субъектные свойства. Таким образом, по Б. Г. Ананьеву, способности являются свойствами более высокого уровня по сравнению с индивидуальными, но расположенными ниже, чем личностные. Способности не включают личностные особенности, но испытывают их организующее воздействие [5].

Аналогичное предложенному Б. Г. Ананьевым пониманию статуса способностей в структуре индивидуальности можно обнаружить в исследованиях Э. А. Голубевой. Взяв за основу целостный подход в изучении способностей, она разделяет взаимосвязанные между собой уровни их проявления – уровень природных предпосылок, с одной стороны, и уровень их реализации, с другой. Оба эти уровня Э. А. Голубева условно обозначила как два самостоятельных конструкта: «организм» и «личность», полагая, что рассмотрение способностей с позиций личностного подхода, их анализ через призму личностных качеств поможет уйти от односторонности в познании природы способностей. Она считает, что личностный принцип позволяет более глубоко проникнуть в сущность способностей и рассмотреть их без отхода от единой и целостной структуры психического и личностного [6].

Исследование высокоспособных одаренных учащихся, предпринятое Н. С. Лейтесом, привело его к заключению о том, что основным компонентом одаренности выступает склонность к труду, понимаемая как потребность в деятельности, как особая умственная активность. Воздействие характерологических черт личности на уровень развития и формирование способностей, согласно его точке зрения, трудно переоценить. Проводя эмпирическое исследование предпосылок умственного развития, Н. С. Лейтес обнаружил расхождение между интеллектуальными и личностными особенностями, отражавшее неоднозначность связей между способностями и склонностями. Было выявлено, что встречаются индивиды, у которых склонности к какой-либо деятельности не сочетаются с несомненными способностями к ней. Стоит заметить, что аналогичные факты отмечались и другими исследователями. Известно, что выраженные склонностей не всегда означают наличие соответствующих способностей у индивида. Основания для подобных неоднозначных связей между способностями и склонностями могут быть весьма разнообразными и сугубо индивидуальными в каждом конкретном случае, но нельзя отрицать очевидного воздействия социальных условий развития личности на их взаимоотношения [7].

Аналогичные обозначенным представления были высказаны и зарубежными психологами, связавшими способности с достижениями в разных видах деятельности. Рассматривая способности в качестве основы достижений, многие зарубежные исследователи не считают их тождественными друг другу характеристиками: «способность» – это понятие, которое используется для упорядочивания и описания потенциалов, обуславливающих достижения человека [8]. Вместе с тем, традиции изучения способностей в отечественной и зарубежной психологии существенно различаются. Так, в начале 1960-х годов в американской психологии на ведущие позиции выходит исследование одной из разновидностей общих способностей, называемой креативностью. Понятием «креативность» (англ. creative – «творческий», «созидательный») принято называть творческие способности, обозначающие готовность к продуцированию новых идей, принципиально отличающихся от традиционных или привычных схем мышления. Креативность объединяет некоторую совокупность когнитивных свойств и личностных качеств, определяющих способность к творчеству. Важнейшим компонентом креативности, по мнению Дж. Гилфорда, разработавшего знаменитую теорию творчества, получившую название «структура интеллекта», является способность личности к дивергентному мышлению, основными характеристиками которого являются:

- **беглость** (способность в достаточно короткий промежуток времени высказывать достаточное большое число идей или быстро находить качественное решение проблемной ситуации);
- **гибкость** (способность одновременно предлагать различные подходы к решению конкретной проблемы);
- **оригинальность** (способность производить нестандартные идеи) [9].

Исследование творческих процессов осуществляется преимущественно в динамике, начиная от возникновения первых творческих импульсов и до промежуточных и завершающих фаз, от зарождения первоначальных идей и образов и до их кристаллизации. Пиком творчества, сердцевиной творческого акта выступает «инсайт», другими словами, «озарение», когда в сознании творца порождается (генерируется) новая идея – научная, философская, художественная, или техническая. Но к этому приводит довольно долгий путь предварительной внутренней психической деятельности, в ходе которой возникают предпосылки для зарождения новых идей и решений проблемных ситуаций. Впервые описание этапов творческого процесса было дано в 1927 году Г. Уоллесом, выделившим четыре последовательных этапа творческого процесса:

- подготовка: формулировка задачи и начальные попытки ее решения;
- инкубация: отвлечение от задачи и переключение на другой предмет;
- просветление. интуитивное проникновение в суть задачи;
- проверка: испытание и/или реализация решения.

Все эти этапы творческого процесса были также отражены в научных работах выдающегося отечественного ученого Я. А. Пономарева – известного исследователя психологии творчества и интуиции. Он рассматривал сходные вышеобозначенным этапы как фазы творчества: 1) сознательная работа – подготовка; 2) бессознательная работа – созревание; 3) переход бессознательного в сознание – вдохновение; 4) сознательная работа – развитие идеи, её окончательное оформление и проверка [10].

Подводя итог сказанному, в самом первом приближении можно выделить три основных линии исследований психологии творчества. Во-первых, творчество изучается под углом зрения способностей, одаренности, таланта, в том числе, специфических познавательных, интеллектуальных процессов, таких как интеллект, дивергентное мышление, создание нового, решение задач и др. Все эти подходы в данном контексте можно объединить в одну группу, хотя, разумеется, их можно

рассматривать и гораздо более дифференцированно. Во-вторых, творчество постулируется как личностная характеристика, соответственно, в данном случае закономерно ставится вопрос о существовании творческой личности. Таким образом, современный этап развития психологии способностей можно считать периодом сближения исследовательских позиций отечественных и зарубежных исследователей. Однако стоит отметить, что сформулировать окончательную концепцию творческих способностей не удалось ещё никому. Ученые признают, что дискуссия о точном характере этого явления продолжается до сих пор.

---

### Литература

1. Кобытова А. И. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) / А. И. Кобытова, Г.С. Кобытова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 11 (176). – С. 162–169.
2. Кобытова А. И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А. И. Кобытова, Г.С. Кобытова // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 4 (18). – С. 47–58.
3. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.
5. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Москва : МПСИ, 2005. – 431 с.
6. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – Москва : Прометей, 1993. – 304 с.
7. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : / Н.С. Лейтес. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 448 с.
8. Кобытова А. И. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований / А. И. Кобытова, Г. С. Кобытова // Комплексные исследования человека: Психология Материалы Сибирского психологического форума. – Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2017. – С. 108–112.
9. Акимова М. К. Психодиагностика. Теория и практика / М. К. Акимова. – Москва : Юрайт, 2014. – 630 с.
10. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 302 с.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ  
ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF PREVENTION OF COMPUTER DEPENDENCE OF  
TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL  
EDUCATION ORGANIZATION**

*Лыкова Анна Александровна*

Научный руководитель: Т.А. Тужикова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профилактика, компьютерная зависимость, подростки, система профилактической работы, сетеголизм, кибераддикция.

*Key words:* prevention, computer addiction, adolescents, preventive work system, sextonism, cyberaddiction.

*Аннотация.* Актуальной проблемой сегодня является компьютерная зависимость подростков. В связи с этим актуальность статьи не вызывает сомнений. В ней обобщен опыт организации профилактики компьютерной зависимости подростков в условиях общеобразовательной организации. В статье также раскрыты способы и виды профилактики компьютерозависимого поведения подростков.

Сегодня проблема компьютерной зависимости стоит остро, не только в России. Она приобрела массовый характер во всем мире.

Под компьютерной зависимостью у детей понимаем навязчивый, намеренный уход от реальности, посредством погружения в виртуальное пространство, сопровождающееся потерей прежнего интереса к другим занятиям и обязанностям [1].

Основные типы компьютерной зависимости на сегодняшний день это зависимость от Интернета (сетеголизм) и от компьютерных игр (кибераддикция).

Избавление от зависимости осложняется тем, что на начальных этапах, когда это сделать проще, человек крайне редко обращается за помощью из-за характерного механизма отрицания. На более поздних этапах многих заставляют обратиться беспокоящиеся близкие, некоторые приходят сами, но к изменению своего поведения, к сожалению, не готовы. Человек уже осознаёт собственную зависимость, но он уже не в силах самостоятельно изменить ситуацию.

Очевидно, что тяжёлая форма зависимости требует вмешательства компетентного специалиста, имеющего значительный опыт в преодолении подобных патологий, например, психолога, а в ряде случаев и психотерапевта, когда необходима уже медикаментозная помощь.

Современные профилактические программы в России стали внедряться лишь в конце 90-х годов. Психологи придерживаются мнения, что компьютерная зависимость – явление временное. По статистике, каждый пятый-шестой ребенок с наличием признаков компьютерной зависимости излечивается от нее самостоятельно и без последствий [1].

Вместе с тем выбор квалифицированного подхода к коррекции компьютернозависимого поведения и обращение к специалистам (психологам, психотерапевтам) способствуют осознанию зависимым человеком всей глубины проблемы и возможных путей выхода.

Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот в своей монографии выдвигают в качестве ведущего принципа коррекции не лишение пользователя доступа к компьютеру, а нормализацию его компьютерной деятельности, работы с компьютерными технологиями. Они предлагают разделить коррекцию на этапы: диагностический, информационно-обучающий, этап модификации поведенческих стратегий, этап коррекции семейных и социальных отношений, этап преодоления последствий компьютерной зависимости. Такое деление должно, по словам авторов, способствовать достижению цели коррекции – повышению самооценки и уровня самосознания, усилению контроля над импульсами, увеличению стабильности межличностных отношений, социальной адаптации [2].

Система коррекции Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот предполагает создание специальных коррекционных условий, вплоть до госпитализации. Хотелось бы заметить, что существенным недочетом описанной системы является недостаточный упор на просвещение о компьютерной зависимости, а также недооценка индивидуальных особенностей зависимой от компьютера личности.

При коррекции компьютерной зависимости рекомендуется использование групповых методов коррекции и индивидуальных форм работы. Психологическая помощь направлена на улучшение взаимоотношений с близкими и сверстниками, обучение саморегуляции и умение справляться с трудностями, воспитание волевых качеств, повышение самооценки, формирование новых жизненных увлечений. Важнейший этап коррекции компьютерной зависимости – это отлучение от интересов, связанных с компьютером. Групповые методы коррекции ориентированы на повышение активности, самостоятельности аддиктов, способствующей гармонизации личностного развития.

Лечение компьютерной зависимости – сложная проблема, которая требует согласованной работы специалистов различных областей.

Главную роль в лечении компьютерной зависимости играет социальная реадaptация пациента, которая возможна только при участии квалифицированных специалистов психологов и психотерапевтов [3].

Часто зависимые черты личности формируются в семье с большим количеством созависимых моделей поведения. У зависимого от компьютера члена семьи чаще всего кто-либо из близких является явным носителем химической зависимости (например, алкоголик) или нехимической (игроман, работоголик). Взаимоотношения между членами такой семьи строятся в основном на манипуляциях, в ущерб искренним, открытым отношениям.

По врачебным показаниям, в тех случаях, когда психотерапевтического вмешательства оказывается недостаточно, к психотерапии может быть присоединена психофармакотерапия. В лечении компьютерной зависимости используются различные группы медицинских препаратов. Основной целью назначения лекарств является устранение различных нарушений, которые сопровождают компьютерную зависимость и утяжеляют ее течение.

Если у ребенка есть возможность в реальной жизни получить то, что ему может дать виртуальный мир, он лучше всего защищен от компьютерной зависимости. Поэтому задача близких, педагогов – сделать жизнь подростка яркой, насыщенной, увлекательной.

Интересна позиция А. Ю. Егорова, который считает, что ответ на вопрос, лечить или не лечить «социально приемлемые» формы аддиктивного поведения к которым относится компьютерная зависимость, не однозначен [6].

В своей работе «Перспективы лечения аддиктивных расстройств: теоретические предпосылки» он пишет: «Выбирая тактику лечения пациента-аддикта, следует, прежде всего, разобраться первична ли социально приемлемая аддикция или она вторична, т.е. имеет заместительный характер. В первом случае следует разобраться, какой урон она причиняет пациенту. В более легких случаях аддикции (например, работоголизм, спортивная аддикция) при отсутствии жалоб самого пациента, на наш взгляд, не следует пытаться избавить его от зависимости. В случае наличия жалоб самого пациента, требуется полноценная психотерапевтическая помощь.

Если «социально приемлемая» аддикция имеет заместительный характер, то здесь тактика должна быть еще более осторожной, чем в первом случае. Для любого здравомыслящего человека очевидно, что работоголизм, любовная аддикция или даже аддикция к трате денег по своим последствиям представляют меньшую опасность, чем, к примеру, героиновая наркомания или тяжелый алкоголизм. Если удалось перевести компьютерного аддикта в «социально приемлемую» аддикцию, то

это должно рассматриваться как несомненный успех. В этом случае задача состоит во всяческой поддержке социально приемлемого аддиктивного поведения... В любом случае, следует всегда помнить принцип «не навреди!» [6].

Предупредить формирование компьютерной зависимости намного проще, чем преодолеть ее. Поэтому профилактическая работа имеет большое значение для решения этой глобальной проблемы.

Для профилактики развития компьютерной зависимости можно рекомендовать повышение осведомленности молодежи о различных видах зависимостей и их опасностях, через классные часы, внеклассные мероприятия, расширение возможностей для молодых людей занять своё свободное время какой-то деятельностью, например, социальной – участием в общественной жизни, спортивной – посещением спортивных секций и т.п.

Психологи и педагоги настойчиво рекомендуют детям подросткового возраста заниматься в различных кружках, спортивных секциях, творческих коллективах. Это дает возможность подростку пополнить круг своих интересов, апробировать и проявить желаемые социальные качества, расширить круг общения со сверстниками и, помимо всего, является профилактикой девиантного поведения.

В качестве одного из профилактических мероприятий А. Ю. Егоров предлагает вывешивать на различных сайтах в онлайн-режиме диагностические опросники и шкалы (которые разработаны почти для всех форм киберзависимостей), чтобы пользователи сети могли самостоятельно определить насколько они «продвинулись» в плане развития онлайн-аддиктивного расстройства [6].

Таким образом, выражена практическая потребность в решении проблемы у подростков, создание и апробация разработок, направленных на профилактику данного вида аддикции.

## **Литература**

1. Бубеев, Ю. А. Игровая зависимость : механизмы, диагностика и реабилитация / Ю. А. Бубеев. – Москва : Слово, 2008. – 163 с.
2. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость : формирование, диагностика, коррекция и профилактика : Монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.
3. Крылова, Н. Б. Школа без детей / Н. Б. Крылова. – Москва : Школа, 2012. – 154 с.
4. Акопов, А. Ю. Лечение игровой зависимости. Психотерапевтический метод контр-аддиктивной стимуляции / А. Ю. Акопов. – Санкт-Петербург : Ит, 2014. – 203 с.
5. Войсунский, А. Е. Зависимость от Интернета : актуальная проблема / А. Е. Войсунский. – Москва : Слово, 2012. – 224 с.
6. Егоров, А. Ю. Перспективы лечения аддиктивных расстройств : теоретические предпосылки / А. Ю. Егоров. – Москва : Речь, 2007. – 190 с.

**КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ**

**CORRECTION OF FEARS OF PRESCHOOL CHILDREN  
WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH  
WITH THE USE OF FAIRY TALE THERAPY**

*Смаилова Маржангуль Бергенбаевна*

Научный руководитель: Н.М. Заяц, канд. психол. наук, доцент

*Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия*

*Ключевые слова:* дошкольники, страхи, коррекция, сказкотерапия, общее недоразвитие речи.

*Key words:* preschoolers, fears, correction, fairy tale therapy, General underdevelopment of speech.

*Аннотация.* В статье представлен опыт коррекции страхов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, с использованием метода сказкотерапии.

Дошкольники с недостатками речевого развития в настоящее время составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития.

Большой интерес представляет исследование особенностей личностного развития дошкольников с ОНР Левченко И. Ю. [3], которое доказывает, что личностные особенности ребенка с ОНР характеризуется специфическими особенностями, среди которых имеют место заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности [3]. И. Ю. Левченко отмечает, что страх является одним из главных показателей нарушения эмоционального развития дошкольников с речевыми нарушениями. Для большинства детей с ОНР характерны эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности. Для них характерны как возрастные, так и специфические страхи, которые определяются личностными особенностями такой категории детей.

Страхи детей с ОНР, имеющих речевые нарушения, характеризуются устойчивостью и высокой интенсивностью переживания. Они тесно связаны с родительскими страхами и условиями воспитания в семье, а также эмоциональной фиксацией на специфических страхах, т.е. фрустрированностью на речевом дефекте. В отличие дошкольников с ОНР дошкольники с нормальным речевым развитием в большинстве случаев критичны к своим страхам и не фиксируют на них внимание.

Таким образом, личностное развитие детей с ОНР характеризуется качественным своеобразием по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

С точки зрения формирования личности страх выполняет социализирующую и обучающую роль. В этой связи, воспитание устойчивости к страху направлено не на избавление от него, а на выработку умения владеть собой при его наличии, тем более что у каждого есть свои «естественные психологические механизмы для его преодоления» [1, с. 66].

По мнению А.И. Захарова, именно в 6 лет дети наиболее чувствительны к страхам, причем как мальчики, так и девочки. Восприятие страхов расширяет переживания детей, делая их более глубокими, непосредственно влияя на завершающееся к этому возрасту созревание сферы эмоций дошкольника, развитие его воображения и умения «ставить себя на место другого человека» [2].

Вместе с тем, психологами доказано, что страхи тесно связаны с негативными проявлениями реальной жизни: со стихиями, боязнью родительского наказания, смерти любимых животных, потерей родителей и их болезни, опозданием и неприятием себя сверстниками. В этой связи наиболее эффективными средствами предупреждения развития страхов у детей должно стать наличие в семье эмоционального комфорта для ребенка, постоянное внимание близких к его чувствам и переживаниям. Так как все-таки главная причина детских страхов – ошибки родителей в воспитании.

Среди множества терапевтических методов коррекции тревожности страхи детей дошкольного возраста, мы выбрали метод сказкотерапии, как наиболее адекватный данному возрасту, поскольку сказкотерапия органично сочетается с другими видами терапии, такими как: песочная терапия, куклотерапия, музыкотерапия и др.

Сказкотерапия – это процесс переноса сказочных смыслов в реальность, процесс активизации ресурсов и потенциала личности [1, с. 56]. Использование сказкотерапии имеет некоторые особенности. Необходимо учитывать, что прочитанные сказки могут не оставить глубокого следа в душе ребенка, так, например, они «не видят» ни леса, через который пробирается Иван-царевич, ни места, где растет могучий волшебный дуб, исходя из этого мы организуем психотерапевтическую ситуацию так, чтобы задействовать все органы чувств ребенка.

Для изучения уровня воздействия метода сказкотерапии на старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы провели исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 5» г. Алейска. В исследовании приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (составляли экспериментальную группу) и 14 детей старшего дошкольного

возраста с нормальным речевым развитием (составляли контрольную группу).

Проведение эксперимента предполагало следующую организацию:

Определение этапов исследования коррекции тревожности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи методом сказкотерапии.

Подбор методов и методик оценки тревожности детей дошкольного возраста.

Формирование экспериментальной группы и изучение исходного уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для выявления специфических особенностей тревожности нами были использованы следующие методики: А. И. Захарова и М. А. Панфилова «Страхи в домиках», опросник уровня тревожности Лаврентьевой Г. П., Титаренко Т. М.

Анализ данных, полученных в ходе диагностики, показал, что у детей с ОНР уровень тревожности значительно выше, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием. Так, показатели тревожности в экспериментальной группе распределились следующим образом: низкий уровень тревожности у 28,6% детей; средний уровень у 42,6 % детей; высокий уровень тревожности у 28,8 % детей. Высокий уровень тревожности демонстрировали в большинстве своем дети с выраженными речевыми нарушениями лексико-грамматического строя речи и нарушением звукопроизношения.

В контрольной группе выявлено: низкий уровень тревожности у 57,2% детей; средний уровень у 35,7 % детей; высокий уровень тревожности у 7,1 % детей.

Для того, чтобы снизить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, мы разработали программу применения сказкотерапии для коррекции детских страхов. Содержание программы разработано на основе выделенных нами педагогических условий преодоления детских страхов у детей старшего дошкольного возраста. В процессе коррекционной работы были использованы русские народные, авторские, специально разработанные психокоррекционные и медитативные сказки, и многие другие, причем учитывали и пол ребенка.

В рамках занятий сказки не только слушали и рассказывали, но и проигрывали, это помогает усилить эмоциональный отклик на сказку. С помощью отрезков из цветной бумаги, различающихся по форме, размеру и цвету, дети изображали место, где происходит действие сказки.

Использовали аудиозаписи шума леса, воды, пения птиц, крик избушки, а также звуки, которые издают бубны, колокольчики, трещотки и пластмассовые баночки с различными предметами внутри, которые

при встряхивании шумят, что помогает слуховому восприятию сказки. Дети сами создают звуки: одни дети машут лоскутами, другие переливают воду из стакана в стакан, а кто-то медленно трясет баночки с пшеном. Одни дети создают шум, другие слушают, закрыв глаза, потом все рассказывают, кто – что представил. Такой прием помогает детям не только «ощутить» сказку более разносторонне и богато, но также снять психоэмоциональное напряжение, сформировать навыки общения и развивать познавательные процессы.

После рассказывания сказки дети с помощью взрослого, анализировали ее содержание, вспоминали моменты, которые им показались веселыми, страшными, непонятными и т.д. Выбирали любимых героев, оценивали их поступки.

Пересказ особенно важен для детей с ОНР, при пересказе сказки учитываются речевые особенности героя, его характер, отношения с другими персонажами книги, дети копируют голос героя, говоря его фразами.

Если детям не нравится сюжет, некоторый поворот событий, конец сказки, можно «переписать» сказку, в соответствии со своим внутренним состоянием после проигранной и пережитой сказки, дети сами выбирают поворот событий, и находят вариант разрешения ситуаций, который позволяет им освободиться от внутреннего напряжения.

После анализа сказки ребенок в костюме своего героя танцевал, предлагая всем остальным присоединиться к нему и повторить все элементы танца. В образ своего героя ребенок сам добавляет необходимые ему элементы, иногда изменяя образ героя. Это является компенсаторным приемом, поскольку, меняя свой образ, дети меняют характер, стиль поведения и общения.

В связи с тем, что одной из причин возникновения детских страхов тревожности заключается в нарушении детско-родительских отношений, мы активно включали в процесс коррекции родителей. С этой целью проводятся родительские собрания, консультации, тренинги детско-родительских отношений по сказкотерапии, где родители и дети, с помощью сказки, учатся понимать друг друга, находить для себя новые личностные возможности. Совместно с родителями, дети создают марионеток, кукол из подручных материалов: из пластиковых стаканчиков, из ракушек, овощей, и т.д. Изготовление кукол позволяет совершенствоваться и проявлять через куклу те эмоции, которые обычно ребенок и родитель, по каким-либо причинам, не могут позволить себе проявить. Дети вместе с родителями придумывают сказки с дальнейшим показом, в котором задействованы изготовленные куклы. Это объединяет родителей и детей, помогает испытывать положительные эмоции.

Особое значение придается психологическому просвещению педагогического коллектива. Проводятся тренинги, направленные на усвоение психотерапевтических методов, необходимых в работе с тревожными детьми.

После проведенной коррекционной работы была проведена повторная диагностика уровня тревожности детей 5–7 лет с ОНР, воспитывающихся в нашем учреждении: не выявлено детей с высоким уровнем тревожности, 4 ребенка (28,6%) со средним уровнем тревожности; 10 детей или 71,4% – с низким уровнем тревожности.

Отметим, что тревожность детей дошкольного возраста устойчивой чертой характера ещё не является. И, как показали результаты контрольного этапа исследования, процесс вполне обратим при условии проведения соответствующих педагогических и психологических мероприятий.

Актуальность темы исследования бесспорна, так как у детей дошкольного возраста возникают такие эмоциональные состояния, как страх и тревожность. Для дошкольников характерны мнимые (страх животных, недовольства взрослых, темноты) и престижные (порицание или наказание со стороны взрослого) страхи.

Высокая тревожность оказывает отрицательное, дезогранизирующее влияние на результаты деятельности старших дошкольников, ведет к формированию низкой самооценки, обостренной чувствительности к неудачам, зависимости от чужой оценки. Тревожный ребенок часто находится в подавленном состоянии, у него затрудняются контакты с окружающими, что осложняет социальную адаптацию. Для преодоления остроты подобных явлений необходимо психологическое сопровождение детей с тревожными проявлениями. В то же время известно, что тревожность у дошкольников не является устойчивой чертой характера и при проведении соответствующей коррекционной работы относительно обратима.

Тревожность можно рассматривать как черту характера, пессимистическую установку на жизнь, когда жизнь воспринимается полной угроз и опасностей. Так неуверенность и нерешительность порождают тревожность, которая в свою очередь формирует черты характера с преобладающими особенностями неверия в собственные силы, робость, склонность к колебаниям и сомнениям, немотивированное чувство опасности.

Таким образом, метод сказкотерапии, использованный нами в коррекционной работе с дошкольниками 5–7 лет с ОНР, помог снизить уровень тревожности у детей. Высокий уровень положительного эмоционального фона занятий позволил тревожным детям ощутить чувство комфортности, защищенности (по результатам бесед с родителями и воспитателями и по личным наблюдениям). Дети научились: преодолевать

барьеры в общении, распознавать эмоциональное состояние другого человека, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, освобождаться от стереотипов и шаблонов, снимать мышечное напряжение. Сказкотерапия позволила снять у детей беспокойство, сформировать психоэмоциональное отношение к себе и окружающим.

## **Литература**

1. Дзюба, О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Дзюба // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвузовский сб. научн. трудов / под ред. Е. А. Левановой. – Выпуск 23. – Калининград : Изд-во КГУ, 2014. – С. 56–60.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Развивающая сказкотерапия. – Санкт-Петербург : Речь, 2016. – 112 с.
3. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Под научной ред. И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
4. Сергеева, А. А. Коррекция тревожности детей младшего школьного возраста средствами сказкотерапии // Актуальные проблемы психологии в образовании: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием 1–3 апреля 2013 года / отв. ред. И. А. Синкевич. – Мурманск : МГГУ, 2014. – Т. 2. – С. 146–155.
5. Сборник психологических упражнений для проведения коррекционно-развивающих занятий с элементами тренинга / под ред. Е. А. Хмелева. – Москва : Гуманитарный институт, 2005. – 63 с.
6. Радина, Н. К. Истории и сказки в психологической практике. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 208 с.

УДК 159.9 + 1:001; 001.8

ГРНТИ 15 + 02.31

## **СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

### **STRUCTURE OF THE PERSON IN THE CONTEXT OF SYSTEM RESEARCHES**

***Шелехов Игорь Львович, Белозёрова Галина Викторовна***

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* гносеология, методология, психология, акмеология, дефинитивная палитра термина, идеальный объект, психика, системный подход, личность, система, структура, элемент.

*Key words:* gnoseology, methodology, psychology, acmeology, definitive palette of the term, ideal object, psyche, systematic approach, personality, system, structure, element.

*Аннотация.* В статье содержится описание и визуальное представление идеального объекта – структуры личности, рассматриваемой в контексте системных исследований.

Представлены дисциплинарные уровни изучения феномена личности. Освещены научные концепции, имеющие особую гносеологическую ценность. Доказательством

полиаспектности изучаемого феномена (личности) служит приведенная дефинитивная палитра термина, составленная на базе исследований российских ученых. На основании сопоставления и анализа имеющихся в науке определений понятия «личность» предложен авторский взгляд на изучаемую проблематику. Освещено функционирование личности в социальной среде, влияние социума на формирование и развитие личности, поведенческие реакции личности.

На основе общего положения теории систем, системного подхода Б. Ф. Ломова, системной структурно-уровневой концепции психики М. С. Роговина, Г. В. Залевского, предложена системная теория личности И. Л. Шелехова. Охарактеризована структура личности, включающая три подсистемы: ядро, поверхностные структуры (оболочка), биологический базис. Освещён ряд индивидуальных характеристик структуры личности.

Приводятся авторские графические изображения (схемы), наглядно иллюстрирующие подсистемы структуры личности в контексте системных исследований (идеальная структура (ядро, поверхностные структуры (оболочка)) и биологический базис); картирование структуры личности; сопоставление структур личности в классическом психоанализе (З. Фрейд) и системной теории личности (И. Л. Шелехов); уровни элемента идеальной части структуры личности. Описаны системные функции отдельных элементов идеальной части структуры личности.

Материалы статьи дополняют существующие гносеологические представления о личности и её структуре; являются теоретическим базисом для разработки оптимальных акмеологических моделей личностного развития и социализации индивидуума.

### **Дисциплинарные уровни изучения феномена личности**

Изучение такого сложного и многогранного объекта как личность относится к предметному полю ряда научных дисциплин. С определённой долей условности они могут быть разделены:

- на естественно-научные (биофизика, биохимия, биология, психобиология, физиология, медицина, антропология);
- и гуманитарные (психология, педагогика, социология, политология, этика, юриспруденция (правоведение), культурология, религиоведение, философия).

Рассмотрение одного и того же объекта с разной степенью приближения – от микро- до макроуровней, предполагающих высокую степень абстракции, позволяет провести его комплексное исследование. Системы норм, применяемые в естественно-научных дисциплинах, характеризуются большей объективностью и однозначностью по сравнению с гуманитарными. Представляется значимым, что методологический базис психологии, опирающийся на совокупность концепций естественных и гуманитарных наук, позволяет получить верифицированные и достоверные результаты исследования.

Спектр дисциплинарных уровней изучения феномена личности представлен на рис. 1.

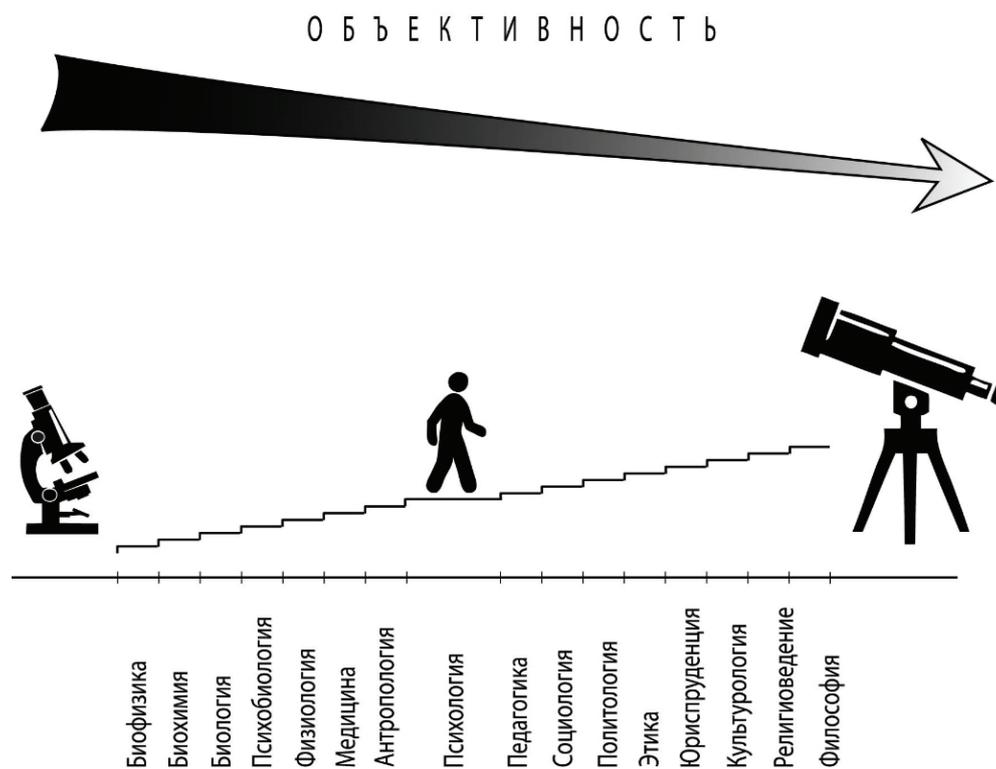


Рис. 1. Дисциплинарные уровни изучения феномена личности

Очевидно, что многообразие научных подходов к рассмотрению феномена личности обуславливает широкий диапазон видов норм, используемых для её оценки [1].

В психологии актуальна проблема личностных трансформаций в контексте сложной социальной динамики. Несомненно, что направление развития личности определяет особенности поведения индивидуума.

Рассмотрим научные концепции, имеющие особое значение для системных психологических исследований [2].

### **Психология отношений и теория личности В. Н. Мясищева**

Методологический базис комплексного изучения психики человека, разработка научных представлений психологии, психотерапии, психиатрии и неврологии начали закладываться с 1907 г. В это время в Санкт-Петербурге открыт первый в России Научно-исследовательский психоневрологический институт, возглавляемый академиком Императорской Военно-медицинской академии – В. М. Бехтеревым. Им создана научная школа, основанная на системной концепции, принципом которой является целостный подход к изучению человека [3].

В период 1920–1930 гг., в научной школе В. М. Бехтерева [4–6] его сотрудниками и учениками – А. В. Лазурским [7] и В. Н. Мясищевым

[8, 9] – создана концепция психологии отношений, в рамках которой личность рассматривается как система, совокупность, «ансамбль» отношений к социальному окружению и самому себе. Эта модель подчёркивает доминирующий характер связей между субъектами/объектами взаимодействия [10–20].

### **Современные взгляды на феномен личности**

Кроме предложенного В. Н. Мясищевым понятия «личность» существует значительное количество более поздних определений. Большинство исследователей акцентируют внимание на социальной природе личностного феномена, указывая, что личность представляет собой устойчивую систему индивидуальных черт, обусловленных биологическими особенностями индивидуума и общественными отношениями, культурой [21–24].

Структура личности как совокупность социально значимых психических свойств, отношений, активности индивидуума формируется в процессе онтогенеза. Личность определяется сознательной включённостью в социальные отношения – это системное качество индивида формируется в общении и совместной деятельности [25]. Посредством гендерных отношений личность, интегрирующаяся в семью и/или иную этносоциальную структуру, презентует себя как представителя определённого биологического пола [2, 26–28].

Современные исследователи [29–35] рассматривают личностные особенности женщины как детерминирующий фактор, оказывающий влияние на реализацию материнской функции.

Исследование взаимовлияния структурных элементов личности позволяет:

- обозначить психологические механизмы формирования репродуктивной функции, репродуктивного поведения, материнства как системных феноменов;
- прогнозировать развитие нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности;
- выработать алгоритмы их профилактики и коррекции.

### **Системная теория личности И. Л. Шелехова**

На основе результатов теоретических и эмпирических исследований предложена авторская теория личности. Под термином личность (лат. *persōna* – маска, личина) понимается целостная гетерогенная система, элементы которой находятся в структурных отношениях и связях друг с другом.

**Актуальность разработки системной теории личности** продиктована рядом противоречий между:

1) значительным объемом накопленных материалов (теоретических, эмпирических исследований, клинических наблюдений) в области персонологии и отсутствием их единой системной интерпретации;

2) биологической и психосоциальной природой человека;

3) недостаточной проработанностью выраженных границ личностной структуры и необходимостью их обозначения;

4) отсутствием теоретической базы для обозначения границ нормы – патологии – болезни в отношении личности как системного феномена и потребностью в формальной оценке конкретного личностного состояния;

5) необходимостью сохранения, защиты социального, психологического, психического здоровья личности и реальным взаимодействием систем «личность» – «социум», сопровождающимся неизбежными внутриличностными, межличностными конфликтами;

6) наличием предпосылок для возникновения конфликта систем «личность» – «социум» и необходимостью определения психологических механизмов их оптимального взаимодействия.

Данные противоречия отражают различные аспекты формирования, развития, функционирования структуры личности, что обуславливает необходимость их системного исследования.

**Научная новизна исследования** представлена в следующих положениях:

1) выполнен анализ имеющихся научных знаний о психике человека и на основе синтеза материалов разработана системная теория личности;

2) обозначена структура личности и функционирование ее подсистем;

3) интегрированы в единую систему (личность) естественно-биологическая концепция человека (материальная структура) и социально-психологическая модель понимания психики (идеальная структура).

Таким образом, создание системной теории личности позволило дополнить имеющиеся научные представления, интегрировать их в стройную логическую структуру, получить новое знание.

**Теоретическая значимость исследования.** Разработка системной теории личности позволила решить ряд важных научных задач:

1) внести вклад в формирование и развитие гносеологической картины мира в области гуманитарных наук;

2) содействовать популяризации фундаментальной психологии и дальнейшему развитию её узких областей;

3) дифференцировать личностный конструкт из иных феноменов психики человека;

4) выявить закономерности формирования, развития и функционирования подсистем личности;

5) привести в теоретическое единство материалы проведённых эмпирических исследований функционирования и взаимовлияния элементов структуры личности;

6) изучить феномен внутриличностного конфликта и детерминированных им психологических, психических, психосоматических состояний;

7) прогнозировать поведенческую активность личности;

8) ответить на вопросы, связанные с взаимодействием систем «личность» – «социум».

Результаты исследования дополняют существующие теоретические представления о личности; являются научно-методологическим базисом для разработки оптимальных моделей формирования, функционирования, трансформации личностных структур.

**Практическая значимость исследования.** Рассмотрение структуры личности в контексте системного подхода позволяет:

1) сопоставить личностные особенности и поведение человека;

2) на основании прогноза поведенческой активности личности осуществлять социальный контроль поступков и деятельности индивидуума;

3) определить направление воздействия на структуру личности в индивидуальном психологическом консультировании, психотерапии, групповой психологической коррекции;

4) разработать личностно-ориентированные комплексные дифференцированные психопрофилактические и психокоррекционные программы оказания психологической помощи лицам, характеризующимся наличием внутриличностных конфликтов, поведенческих отклонений (в том числе нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности);

5) купировать отрицательные эффекты внутриличностного конфликта: иронию, сарказм, одиночество, социальную дезадаптацию;

6) оказывать психологическую помощь лицам с патологическими изменениями, вызванными внутриличностным конфликтом: расстройствами поведения, аддиктивными состояниями, невротами, психосоматическими расстройствами;

7) разработать психологические тренинги по развитию личности, эффективной социализации, решению актуальных социально-психологических проблем;

8) предложить современные гуманистические личностно-ориентированные подходы к сохранению психологического здоровья индивидуума.

Разработанная системная теория личности позволяет обеспечить решение ряда приоритетных практических задач, способствующих достижению стратегически важных целей – формирование социально желательных вариантов поведения, определение направлений личностного и профессионального развития, сохранение психологического здоровья индивидуума.

**Общая характеристика структуры личности.** Личность характеризуется как система, обладающая глубинными ценностными структурами, обуславливающими её сознание и поведение [2, 27].

Структура личности обладает рядом специфических характеристик:

1. Индивидуальными особенностями биологического базиса личности – свойствами, связанными с биологическим полом, возрастом, физиологическими и биохимическими реакциями, характером нейрогуморальной регуляции, органическими изменениями ЦНС.

2. Индивидуальными особенностями отдельных психических процессов.

3. Особенности ценностно-потребностной сферы, связанной с мотивацией и поведением. Ценности относительно устойчивы к вербальным воздействиям, но могут изменяться в процессе развития личности или под влиянием социальных факторов.

4. Направленностью – устойчивой доминирующей системой, включающей мотивы, стремления, влечения, интересы, убеждения, идеалы, вкусы, в которых проявляют себя потребности человека. В направленности личности выражаются особенности её социальных отношений и степень следования различным видам норм.

5. Активностью – стремлением субъекта выйти за пределы своих физических и психических возможностей, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний, расширить сферу деятельности.

6. Степенью осознанности своих отношений к окружающей действительности – гендерных характеристик, сценария жизни, установок; политических, культурных, религиозных предпочтений; профессиональных представлений, социального взаимодействия.

7. Индивидуальным опытом – особенностями образования (знаний, умений, навыков), профессиональных представлений, значимых фактов биографии.

8. Особенности межличностных взаимодействий. Данная характеристика отражает отношения личности с другими субъектами, различными социальными группами (семья, трудовой коллектив, референтная группа).

9. Масштабом личности – степенью влияния личности на социум. Эта характеристика отражает возможность создания материальных или

идеальных продуктов, обладающих исторической, культурной, научной, материальной ценностью. Объективным критерием масштаба личности является влияние личности на современников и потомков, наличие учеников и последователей.

В качестве содержательного ядра личности рассматривается ценностно-потребностная сфера личности (ЦПСЛ) [36, 37]. Эта структура специфическим образом определяет те особенности личности, которые являются производными динамики её формирования. Через призму потребностей-отношений личность усваивает интроекты (социальные ценности), включая их в свою структуру.

Становление и реализация личности выражается в деятельности. Основным её критерием является результат, его ценность. Следовательно, содержание ценностей определяет сущность деятельности. Согласно Д. Н. Узнадзе, можно выделить экстеро- и интерогенное (в другой редакции: экстеро- или интероцентрическое) поведение, базовые ценности которого определяются как ориентация на результат или процесс [38, 39].

В поведении современной женщины конкурируют две тенденции:

1. Традиционная – характерная для патриархального общества, направленная на выполнение традиционной роли матери и жены.

2. Альтернативная – характерная для постиндустриального общества, связанная с усложнением социальной структуры и возникновением ролей, индифферентных к гендерной принадлежности.

В повседневной социальной деятельности базовые ценности в наибольшей степени выражаются через характерологические черты, порой скрытые за шаблонными поведенческими реакциями. В структуре характера определены наиболее существенные черты, связанные с установочной позицией, мотивацией, самопрезентацией и представлениями о других индивидуумах. В этой структуре создаются паттерны – стереотипы поведения собственного и миметического (подражательного) свойства. Поэтому есть основания считать, что характерологические особенности большинства женщин определяют разнообразие поведения (в том числе и репродуктивного).

В структуре личности выделяются три подсистемы:

- ядро;
- поверхностные структуры (оболочка);
- биологический базис.

Функции отдельных элементов и подсистем структуры личности представлены в табл. 1.

Таблица 1

## Структура личности и функции её подсистем

Структура личности		Функции подсистемы
Структурный элемент	Подсистема	
Гендер	Ядро личности	Задаёт направление развития личности
Ценностно-потребностная сфера личности		
Мотивация		
Темперамент		
Характер		
«Я-концепция»		
Сценарий жизни	Поверхностные структуры личности (оболочка)	Определяет поведенческие реакции, направленные на реализацию генерируемых ядром программ развития
Установка		
Нормы		Обеспечивает защиту ядра
Эмоциональная сфера		
Знания, умения, навыки, профессиональные представления		
Центральная нервная система	Биологический базис личности	Обеспечивает психическую деятельность
Эндокринная система		Обеспечивает эмоциональные реакции

Выделяемые в структуре личности две подсистемы – ядро и поверхностные структуры – являются идеальным объектом, в то время как третья – биологический базис – представляет собой реально существующий материальный носитель высших психических функций.

Идеальные подсистемы личности (ядро и поверхностные структуры (оболочка)) входят в предметное поле таких наук как психология, психиатрия, психотерапия, педагогика, социология. Исследование материальной подсистемы (биологического базиса личности) в большей степени относится к отраслям естествознания и изучается биохимией, биофизикой, цитологией, гистологией, антропологией, морфологией человека, физиологией, нейробиологией, клинической медициной.

Графическое изображение структуры личности представлено на рис. 2.

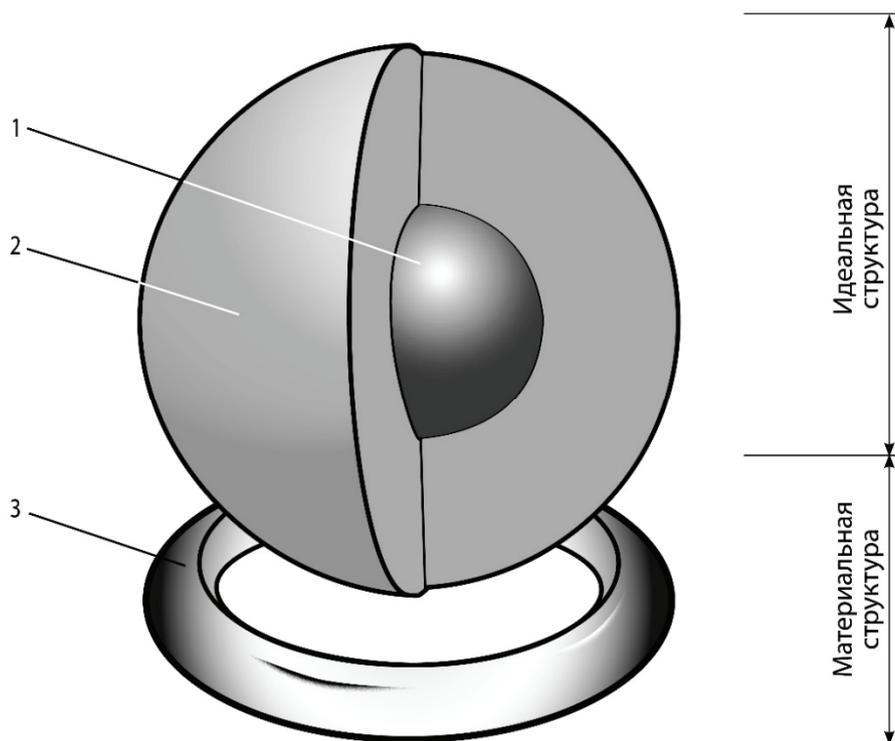


Рис. 2. Подсистемы структуры личности: идеальная структура (1 – ядро, 2– поверхностные структуры (оболочка)) и материальная структура (3 – биологический базис)

Представленная трёхчастная структура личности отражает соотношение гетерогенных факторов (биологических, психологических, социальных) в формировании и развитии личности.

При помощи графического дизайна с известной долей условности визуализирована структура личности, выделены её подсистемы (ядро, оболочка, биологический базис), обозначена локализация отдельных элементов системы.

Рассмотрение личности в контексте системного подхода представляет собой дальнейшее развитие теории З. Фрейда (нем. Sigmund Freud; 1856–1939) о двойственной (социально-биологической) природе психики. Соотнесение классических и современных концепций позволяет ответить на ряд вопросов, связанных с пониманием устройства и функционирования личностных структур.

Сопоставление идеальной части личности, рассматриваемой как структурное образование, с концепциями фрейдизма и психоанализа представлено на рис. 4.

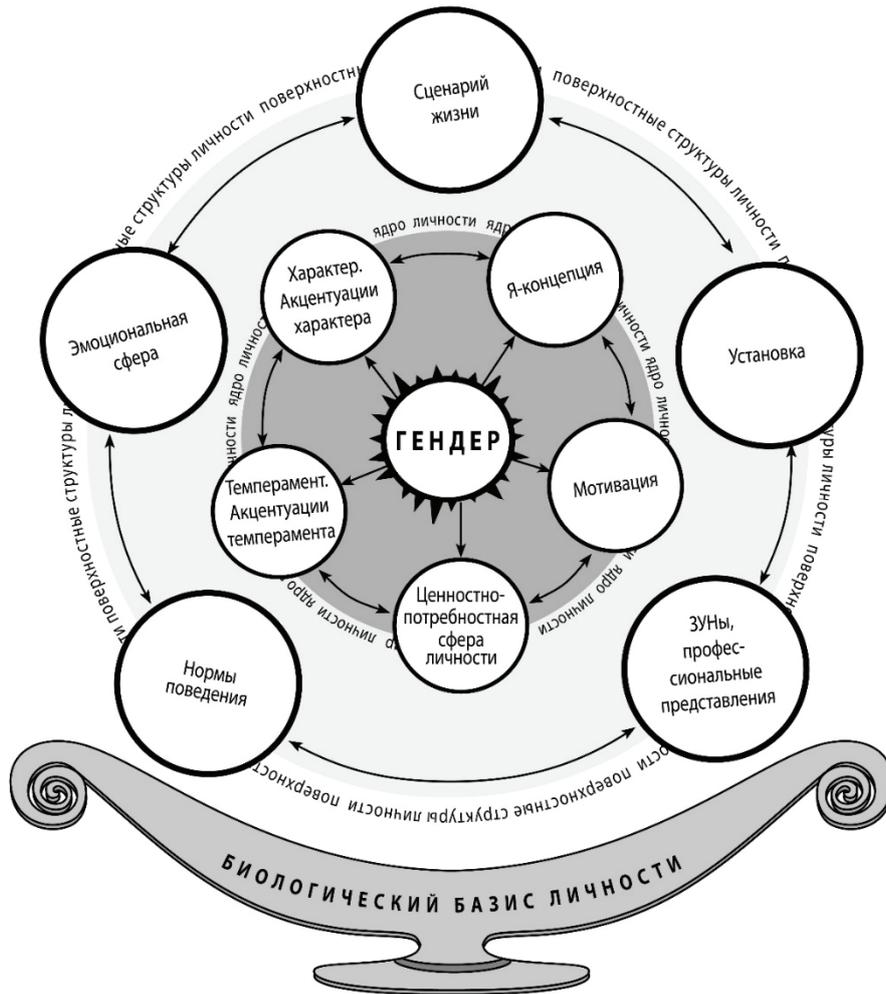


Рис. 3. Структура личности в контексте системных исследований

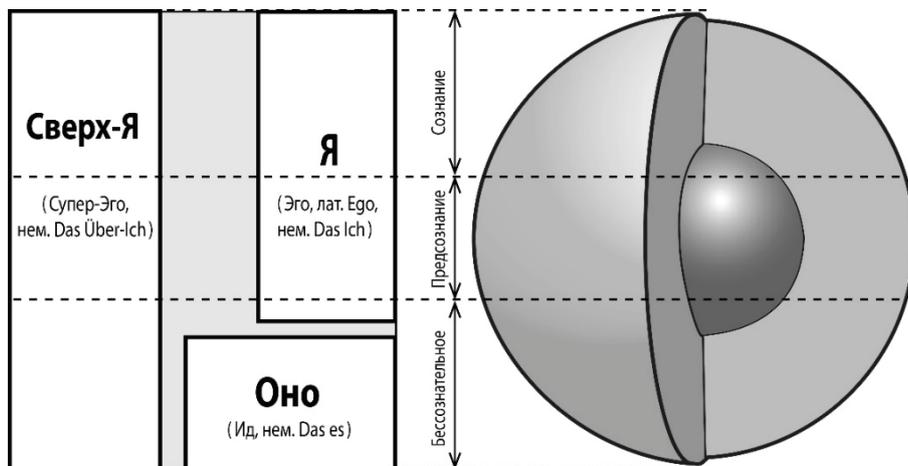


Рис. 4. Сопоставление идеальных структур личности в классическом психоанализе (З. Фрейд) и системной теории личности (И. Л. Шелехов)

Согласно концепции З. Фрейда, сознание входит в контакт с внешним миром, предсознание содержит информацию, которая может быть осознана, а бессознательное не доступно для сознания [40, 41]. Таким образом, каждый элемент структуры личности содержит в себе три уровня – осознаваемый, потенциально осознаваемый, бессознательный (рис. 5).

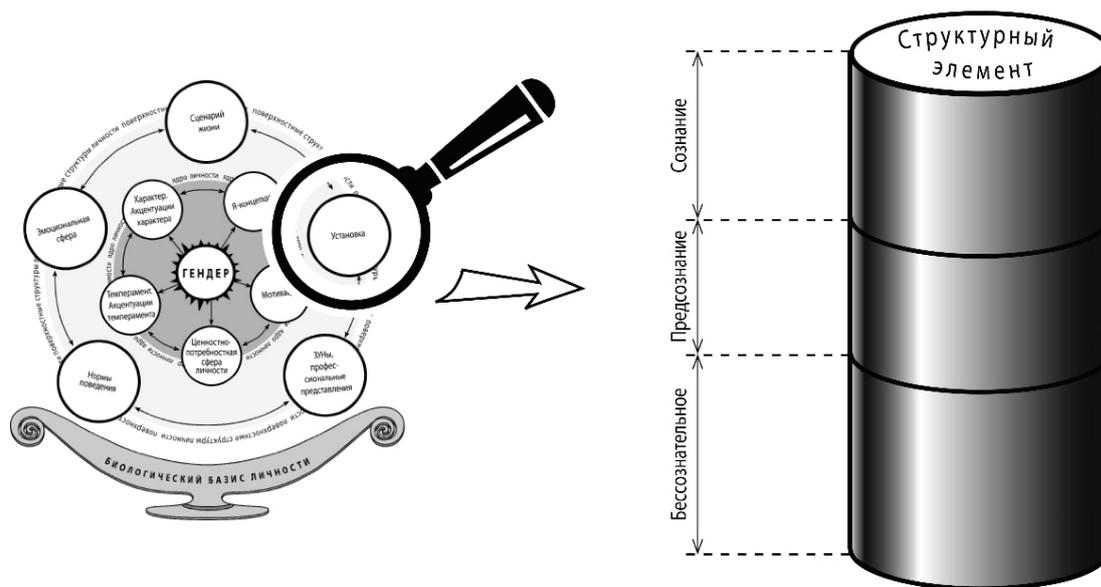


Рис. 5. Уровни элемента идеальной части структуры личности

В осознаваемой части каждого структурного элемента личности содержится социально допустимое содержание. Неоднозначная, психотравмирующая информация вытесняется в бессознательное, обеспечивая психологический комфорт и профилактику возникновения внутриличностных конфликтов [42, 43].

**Системные функции отдельных элементов идеальной части структуры личности.** В рассматриваемой идеальной части структуры личности системообразующую функцию выполняет гендер. Это качество биологического происхождения определяет полоролевую воспроизводящую функцию общества. Однако это качество человека, как любое другое, имеет свойство эволюционировать и «насыщаться» многочисленными составляющими небιологических уровней целостности (социально-психологическими, духовными). В отношениях лиц противоположного пола возникает не просто обмен репродуктивной информацией; стороны рассматриваются не только как половые партнёры, но как индивидуумы, обладающие ценностями, потребностями, мотивацией, сценарием жизни, установками.

Структурные элементы ядра личности и их системные функции приведены в табл. 2.

Таблица 2

Функции структурных элементов ядра личности

Структурный элемент	Системные функции
Гендер	Осуществление связи между биологическим и социальным полом
	Управление траекторией жизненного сценария
	Обеспечение взаимодействия систем «личность» – «социум»
Ценностно-потребностная сфера личности	Обеспечение направления развития личности
	Содержательное ядро личности, отражающее уникальную иерархию индивидуальных потребностей
	Взаимосвязь личности и социума путём усвоения социальных ценностей и включения их в структуру личности (т.е. внедрение интроектов)
Мотивация	Побуждение личности к деятельности
	Смысловое (содержательное) наполнение личностной активности (операций, поступков, деятельности)
Темперамент	Осуществление связи идеальных подсистем личности и материальной подсистемы (биологического базиса)
	Обеспечение взаимодействия психики и организма с окружающей средой
Характер	Связь биологического базиса с психологической надстройкой
	Регуляция поведения и эмоционального реагирования
	Отражение сформировавшегося и закрепившегося отношения к значимым аспектам объективной реальности
«Я-концепция»	Определение характера взаимодействия личности и социального окружения с учётом представлений о себе

Таким образом, подсистема ядра состоит из шести структурных элементов, системные функции которых взаимодополняют друг друга, задавая направление развития личности.

Структурные элементы поверхностных структур (оболочки) личности и их системные функции приведены в табл. 3.

Таким образом, подсистема поверхностных структур (оболочки) личности состоит из пяти структурных элементов, системные функции которых взаимодополняют друг друга, определяя поведенческие реакции и регулируя активность личности.

Таблица 3

## Функции элементов поверхностных структур (оболочки) личности

Структурный элемент	Системные функции
Сценарий жизни	Взаимосвязь личности и социума
	Структурирование активности личности (операций, поступков, деятельности)
	Освоение эффективных поведенческих паттернов, снижение количества ошибок, достижение поставленных целей
	Дифференцирование событий жизни по временным периодам
	Связывание отдельных жизненных эпизодов в единый событийный ряд
Установка	Формирование готовности к поведенческим реакциям
	Обеспечение целостности структуры личности
	Стабилизация поведения индивидуума в непрерывно изменяющейся среде
Нормы	Экзогенная регуляция поведения
Эмоциональная сфера	Эндогенная регуляция поведения
	Обеспечение адаптации
	Индикация состояния личности
	Диагностика сбалансированности структуры личности
Знания, умения, навыки, профессиональные представления	Обеспечение продуктивности личностной активности (операций, поступков, деятельности)
	Обеспечение социальной адаптации
	Формирование базы для трудовой деятельности
	Регуляция предопределяемых половыми и гендерными различиями моделей профессионального и карьерного поведения

**Выводы.** Предложенная системная теория личности характеризуется признаками научного знания (преемственность, методологический базис, рациональность, логическая непротиворечивость, системность, формализация, прогностический потенциал).

В предложенной теории личности интегрированы подходы объяснительной и описательной психологии.

Системная теория личности содержит описание и картирование структуры личности, объяснение особенностей ее формирования, развития и функционирования.

Личность является целостной гетерогенной системой, элементы которой находятся в структурных отношениях и связях друг с другом.

В структуре личности выделяются три подсистемы: ядро личности, поверхностные структуры личности (оболочка), биологический базис личности. Ядро личности и поверхностные структуры личности являются идеальным объектом, в то время как третья – биологический

базис – представляет собой реально существующий материальный носитель высших психических функций.

Биологический базис оказывает влияние на ядро и поверхностные структуры личности, определяет её активность, особенности отношений с социальным окружением и собой.

Личность обладает индивидуальными особенностями отдельных психических процессов, ценностей, направленности, активности, степени осознанности своих отношений к окружающей действительности, персонального опыта, межличностных взаимодействий, масштабом.

Исследование взаимовлияния личностных компонент позволяет анализировать механизмы формирования и реализации психологических аспектов репродуктивной функции женщины, прогнозировать возникновение внутриличностного конфликта и девиантных форм материнского поведения, вырабатывать эффективные методы их коррекции.

Гетерогенность структурных элементов системы личности позволяет обеспечить многообразие направлений её развития, адаптационный потенциал, гибкость поведенческих реакций, регуляцию отношений с социальным окружением и самим собой.

Отдельные элементы, как и структура личности в целом, имеют биопсихосоциальную природу. Организация исследований на базисе системного подхода позволяет получить новые знания о закономерностях развития и функционирования личности как феномена, имеющего различные, часто противоречивые, характеристики.

## **Литература**

1. Гадельшина Т. Г., Шелехов И. Л. Методология и методы научных исследований : Учебное пособие. – Томск : ТГПУ, 2017.
2. Шелехов И. Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20.
3. Шелехов И. Л., Гребенникова Е. В., Иваничко П. В. Методы активного социально-психологического обучения. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014.
4. Бехтерев В. М. Объективная психология. – Москва : Наука, 1991.
5. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека / Под ред. А. В. Брушлинского. – Москва : Изд-во «ИПП»; Воронеж : НПО «Модек», 1997.
6. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности : В 2 т. Т. 1: Психика и жизнь ; Т. 2: Объективное изучение личности / Отв. ред.: Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербург : Алетей, 1999.
7. Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная / Вступ. ст., коммент. и примеч. Е. В. Левченко ; отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева ; СПбГУ. – Санкт-Петербург : Алетей, 2001.
8. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998.
10. Либих С. С. Коллективная психотерапия неврозов. – Ленинград : Медицина, 1974.

11. Свядош А. М. Неврозы. Руководство для врачей. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 1997.
12. Свядош А. М. Психотерапия: Пособие для врачей. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.
13. Александров А. А. Личностно-ориентированные методы психотерапии. – Санкт-Петербург : Речь, 2000.
14. Александров А. А. Психотерапия. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. Гл. 8: Патогенетическая психотерапия: основные концепции. С. 201–222.
15. Александров А. А. Интегративная психотерапия. – Санкт-Петербург : Питер, 2009.
16. Яковлева А. А. Психологическая концепция личности в трудах А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясищева : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. – Москва : МГУ, 2003.
17. Леонтьев Д. А. Теория личности А. Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 4. – С. 7–20.
18. Карвасарский Б. Д. Медицинская психология. – Ленинград : Медицина, 1982.
19. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. – Санкт-Петербург : Питер, 2007.
20. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология : Учебник для вузов. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2014.
21. Айзенк Г. Ю. Структура личности. – Санкт-Петербург : Ювента ; Москва : КСП+, 1999.
22. Семке В. Я. Основы персонологии. – Москва : Академический проект, 2001.
23. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ / Р. С. Мадди. – Санкт-Петербург : Речь, 2002.
24. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2016.
25. Дьяченко М. И., Кандыбович М. А. Психологический словарь-справочник. – Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2001.
26. Шелехов И. Л., Гумерова Ж. А. Основы этнологии и этнопсихологии : Учебное пособие. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2013.
27. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Взаимодействие систем «личность» – «социум» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
28. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Визуализация семейной системы: Метод Б. Хеллингера в контексте научной парадигмы // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics). – 2017. Вып. 1 (11). – С. 86–103.
29. Семенова В. В., Фотеева Е. В., Берто Д. Судьбы людей: Россия XX век: биографии семей как объект социологического исследования. – Москва : Ин-т социологии РАН, 1996.
30. Elvin-Novak Y., Thomson H. Motherhood as idea and practice. A discursive understanding of employed mothers in Sweden // International Journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology. – Stockholm, 2000. – P. 306.
31. Spinelli M. G. Infanticide: psychosocial and legal perspectives on mothers who kill. – Washington, DC : American Psychiatric Association, 2002.
32. Квакша Е., Харьковская Г. Аборты в России // Планирование семьи. – 2001. – № 1. – С. 15–18.
33. Бендас Т. В. Гендерная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2008.
34. Bonnie S. Reproductive policy and the social construction of motherhood // Politics and the Life Sciences. – 2016 Fall. – Vol. 35 (2). – P. 18–29.
35. Fritzell S. C., Gähler H. M. Family Structure, Child Living Arrangement and Mothers' Self-rated Health in Sweden-A Cross-Sectional Study // International Journal of Health Services. – 2017 Apr. – Vol. 47 (2). – P. 298–311.
36. Морогин В. Г. «Психическая реальность»: традиционная и гуманистическая точка зрения // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Психология. – 2002. – Вып. 3 (31). – С. 61–66.

37. Морогин В. Г. Ценностно-потребностная сфера личности. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2003.
38. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – Москва, 1966.
39. Узнадзе Д. Н. Психология установки. – Санкт-Петербург : Питер, 2001.
40. Freud S. Das Ich und das Es. – Leipzig : Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1923. (Erstdruck).
41. Фрейд З. Я и Оно. – Москва : ЭКСМО, 2014.
42. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Личностные аспекты адаптации в исследовании образов, символов, сюжетов сновидений : Монография. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2016.
43. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В., Мартынова А. И. Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2016. – Вып. 1 (11). – С. 9–20.

УДК 376.3  
ГРНТИ 15.31.31

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

### **CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE FAMILY HAS A CHILD WITH SPEECH DISORDERS**

*Шелкунова Анна Федоровна, Абрамова Валентина Александровна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия  
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад общеразвивающего вида № 44, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети старшего дошкольного возраста, речевые нарушения, межличностные отношения в семье.

*Key words:* preschool children, speech disorders, interpersonal relationships in the family.

*Аннотация.* Речевая коммуникация (говорение, слушание, письмо) является постоянным состоянием человека и играет неопределимую роль как в формировании межличностных отношений ребенка со сверстниками и окружающими его взрослыми, так и в целом для полноценного развития ребенка. В статье приведены результаты исследования особенностей межличностных отношений в семьях имеющих детей с нарушениями речи.

Межличностные отношения играют огромную роль в жизни дошкольника. Они дают ребенку возможность познавать самого себя.

Психическое развитие ребенка осуществляется в процессе его социализации (Л. С. Выготский). В качестве сложнейшего института социализации ребенка с отклонениями в развитии выступает семья, где социализация происходит в результате, как целенаправленного воспитания, так и социального научения. Родительская неадекватность в принятии

такого ребенка, недостаточность эмоционально-теплых отношений провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. В качестве доминирующих личностных тенденций у детей выявляются отгороженность, тревожность, агрессивность [1].

В многочисленных трудах отечественных психологов отмечается, незаменимая роль семьи для полноценного развития ребенка, развития у него способности регулировать свою эмоциональную жизнь, становлению у него адекватной самооценки.

Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни. Это и понятно, поскольку все люди на разных этапах своей жизни, так или иначе, связаны с семьей, она – естественная часть этой жизни, при этом развитие семьи и изменение ее функций постепенно меняют ценностное отношение к ней людей [2].

Появление в семье ребенка с теми или иными отклонениями в развитии зачастую приводит к трансформации всех семейных отношений. У родителей создается психологическое противоречие между ожиданиями и физической невозможностью их осуществления. Чем тяжелее дефект, тем более усугубляется это противоречие.

Исследователи отмечают, что семьи, где есть дети с нарушениями речи, отличаются неадекватностью, ригидностью и акцентированием на особенностях в развитии ребенка. По мере роста и развития ребенка с тяжелой речевой патологией в семье возникают новые стрессовые ситуации, новые проблемы, к решению которых родители могут быть совершенно не подготовлены [3].

Рождение в семье ребенка с особенностями в развитии в высокой степени изменяет её жизнь. При таких условиях в семье нередко обостряются проблемы внутрисемейных отношений, возможен уход от активного межличностного взаимодействия.

Для исследования особенностей межличностных отношений в семьях имеющих детей с нарушениями речи были использованы методики:

1. Методика «Семейная социограмма» [4].
2. Анкета для родителей «Ваши взаимоотношения с детьми»

Качественный анализ показателей, полученных при обследовании детей старшего дошкольного возраста с использованием методики «Семейная социограмма», позволяет сделать вывод о том, что дети с нарушениями речи (в таблице указаны как «ДРН») в меньшей степени удовлетворены характером взаимоотношений в семье, чем дети, не имеющие речевых нарушений (в таблице указаны как «ДБРН»). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка детьми старшего дошкольного возраста  
особенностей межличностных отношений в семье

№ п/п	Особенности межличностных отношений	ДРН, %	ДБРН, %
1	Эмоциональная отгороженность	40	12
2	Симбиотические семейные связи	16	4
3	Преимущественная значимость отца в семье	32	28
4	Придание значимости лицам не входящим не состав семьи	20	12
5	Низкая значимость себя в семье	32	12
6	Не включение себя в состав семьи	24	0
7	Включение животных в состав семьи	28	8

Полученные результаты показывают, что детям с речевыми нарушениями по сравнению с детьми без дефекта речи в большей степени характерны: эмоциональная отверженность, низкая значимость ребенка в семье, не включение себя в состав семьи.

Использование анкеты для родителей «Ваши взаимоотношения с детьми» позволяет сделать вывод о том, межличностные отношения в семьях имеющих детей с нарушениями речи (в таблице указаны как «СРН») имеют значительные отличия от межличностных отношений в семьях имеющих детей без речевых нарушений (в таблице указаны как «СБРН»). Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка родителями особенностей  
межличностных отношений в семье

№ п/п	Особенности взаимоотношения	СРН, %	СБРН, %
1	Мнение ребенка не имеет значения	58	16
2	Отсутствие единых требований предъявляемых к ребенку	58	20
3	Занятость на работе и бытовые проблемы (препятствие в общении с ребенком)	72	36
4	Недостаток общения с ребенком	60	20

Таким образом, можно сделать вывод о том, межличностные отношения в семьях имеющих детей с нарушениями речи имеют значительные отличия от межличностных отношений в семьях имеющих детей без речевых нарушений и характеризуются: эмоциональной отгороженностью, низкой значимостью ребенка в структуре семье и ограниченностью межличностных контактов.

## Литература

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Юрайт, 2016. – 199 с.
2. Митрикас, А. Семья как ценность : состояние и перспективы изменений ценностного выбора в странах Европы // Социологические исследования, 2004 – №5. С. 65–73.
3. Ткачева, В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / под научной редакцией И. Ю. Левченко. – Москва : Издательство «Книголюб», 2008. – 144 с.
4. Исследование оценки родителями межличностных отношений с детьми Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 672 с.

УДК 159.99

ГРНТИ 15.31.31

## ПРОЯВЛЕНИЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ<sup>1</sup>

## MANIFESTATION OF PERFECTIONISM IN STUDENTS

*Южакова Ирина Олеговна*

Научный руководитель: Н.В. Басалаева, канд. психол. наук, доцент

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

*Ключевые слова:* перфекционизм, адаптивный перфекционизм, дезадаптивный перфекционизм, студенты.

*Key words:* perfectionism, adaptive perfectionism, disadaptive perfectionism, students.

*Аннотация.* В статье описаны теоретические представления отечественных и зарубежных психологов на проблему перфекционизма. Показано, что в студенческом возрасте повышается перфекционизм. Кроме того, в ходе экспериментального исследования описаны особенности проявления перфекционизма у студентов.

Одной из актуальных и часто обсуждаемых тем в мировом пространстве становится такое психологическое явление как перфекционизм. Впервые термин «перфекционизм» был использован американским психологом М. Холлендером в 1978 году для обозначения склонности к совершенству, безупречности и описаний, связанных с деятельностью людей достигающих наивысших успехов в различных областях деятельности [1]. Наиболее широкое понимание перфекционизма – его «характеристика как стремления человека к совершенству, безупречности в действиях, к максимальному уровню достижений» [2, с. 124].

---

<sup>1</sup> Выполнено при поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

По результатам современных зарубежных и отечественных исследований можно сделать вывод, что перфекционизм становится распространенной и «чрезвычайно тяжелой проблемой, связанной с множеством психологических и физических расстройств» [3, с. 110]. Так, высокий уровень перфекционизма может способствовать возникновению психосоматических расстройств. «Проблема перфекционизма имеет не только клинико-психологическое, но и социально-психологическое, социологическое, культурное значение» [3, с. 110]. Связано это, прежде всего, с тем, что феномен перфекционизма – навязчивое, не всегда адекватное стремление индивида быть лучше, постоянно совершенствовать себя и свою деятельность (для достижения уважения похвалы и наивысших результатов), а также зависимость от недостижимого идеала. Так, по мнению отечественных авторов (Н. Г. Гаранян, Е. Т. Соколова, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева), перфекционизм становится «важной характеристикой человека нашего времени» и «болезнью культуры» современного общества или «культурной патологией» [3, 4]. «Культурная болезнь» провоцируется высокой скоростью социальных изменений, копированием западноевропейских и других культур, распространением на этой основе стереотипов поведения [4]. А стремление к идеализированным образцам, недостижимому совершенству поддерживается социокультурными общественными стандартами, подвергая человека давлению множества «императивов нарциссического и перфекционистского характера», провоцируя тем самым появление и закрепление перфекционистских черт в поведении индивидов [3]. В нарциссической культуре искаженных представлений и эталонов наиболее ценными становятся поверхностные атрибуты силы, благополучия, красоты и успешности [5].

Ценностно-смысловые приоритеты общества, изменения условий (расширение возможностей для самореализации; появление факторов, осложняющих вхождение молодого поколения в социум) взросления молодежи, а также стремительное развитие информационно-образовательной среды способствуют повышению уровня перфекционизма уже со школьного возраста. Данная проблема не перестает быть актуальной и в студенческом возрасте. Причем тенденция завышения стандартов деятельности молодого поколения может, как снижаться, так и возрастать. Это связано с особенностями учебной деятельности студентов, интенсивной учебной нагрузкой, а также высокими требованиями, предъявляемыми к личности будущих специалистов. Рост перфекционизма в студенчестве тесно связан с появлением мотивации избегания неудач, что, в свою очередь, приводит к формированию более высоких стандартов и созданий ситуаций успеха. Кроме того, установлено наличие влияния социальных установок на формирование структуры Я-образа

академически успешного студента-перфекциониста (Я. О. Жебрун), что находит свое отражение в тех качествах, которые студент приписывает своему Я. Для студентов-перфекционистов характерны результативная направленность, стремление к свободе и независимости, склонность к сопоставлению целей и возможностей собственной самореализации. Однако отмечается внутренняя противоречивость личности академически успешного студента с Я-ориентированным перфекционизмом. При наличии внутренней зависимости от общественной оценки, неуверенности в себе, пониженной самооценке возможностей и результатов деятельности, студенты-перфекционисты склонны к внешней демонстрации собственного внутриличностного благополучия – силы личности, стремления к автономии, доминированию, свободе, общей позитивной направленности, характерных для социально успешной личности. Таким образом, внешнее благополучие личности перфекциониста является ее защитной установкой и желаемой целью саморазвития, самосовершенствования [6].

Кроме того, перфекционные черты могут проявляться в таких качествах как: нарциссизм; враждебность; склонность к прокрастинации и дезадаптации, в том числе, эмоциональной; высокая озабоченность ошибками и т.д. [6]. Перфекционизм включает в себя множество связанных между собой черт, одни из которых в целом адаптивны, а другие напротив, способствуют дезадаптации [3]. В зависимости от типа (конструктивный и деструктивный) перфекционизма, можно выделить наиболее яркие его проявления. По мнению отечественного психолога М. В. Ларских, «конструктивные» (адаптивные) перфекционисты отличаются организованностью, дисциплинированностью, толерантностью, скрупулезностью и умением брать на себя ответственность, умением радоваться за других и работать в команде, оптимистичным настроем. «Деструктивные» (дезадаптивные) перфекционисты испытывают трудности в организации рабочего пространства, имеют чрезмерно завышенные, но не обоснованные требования и стандарты к своей личности и деятельности, а также по отношению к другим людям, тяжело переживают успехи других людей, завидуют и агрессивны в их сторону, сталкиваются с трудностями при работе в паре и команде, имеют коммуникативные барьеры, склонны к избегающему поведению (прокрастинации), они пессимистичны и подвержены частым депрессивным состояниям. Перфекционизм студента, проявляясь в постоянном навязчивом самосовершенствовании, затрудняет реализацию профессионального потенциала, усвоения общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [6].

Следует отметить, что субъективные свойства личности, такие как: самооценка, автономный стиль саморегуляции, внутренняя мотивация,

удовлетворенность базовых потребностей способны повышать вероятность конструктивных проявлений перфекционизма. Гендерные стереотипы, например, успешность как компонент стереотипа мужественности могут выступать в качестве регулятора проявлений перфекционизма [2].

В связи с актуальностью проблемы, нами организовано экспериментальное исследование с целью выявления перфекционизма у студентов педагогического института. Выборка исследования представлена студентами факультета педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ в количестве 11 человек и студентами четвертого курса факультета педагогики и психологии в количестве 36 человек, в том числе студентов первого курса – 11 человек и четвертого курса – 25 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта, Г. Флетта, (адаптация И. И. Грачева).

Результаты исследования. Анализ результатов свидетельствует о том, что существуют различия в уровне перфекционизма у студентов-первокурсников и студентов-выпускников.

Анализируя результаты исследования студентов-первокурсников по методике «Многомерная шкала перфекционизма», мы отмечаем, что по шкале «перфекционизм, ориентированный на себя» у 45,5 % опрошенных выявлен низкий уровень перфекционизма. Следовательно, они не имеют тенденций предъявления завышенных требований к себе. У 45,5 % испытуемых отмечается средний уровень перфекционизма. Средний уровень перфекционизма характеризуется склонностью к предъявлению завышенных требований к себе, своей деятельности и усиленным исследованием себя, а так же высокой самокритикой. Кроме того, мы отмечаем, что 9 % испытуемых имеют высокий уровень перфекционизма. Данный факт свидетельствует о наличии чрезвычайно высоких стандартов, установленных человеком для себя. Данный уровень предполагает усиленное исследование себя, самокопание, чрезмерную самокритику, которая приводит к невозможности принятия собственных изъянов, недостатков, хронической неудовлетворенности собственной деятельностью, а также заикливание на неудачах. Проанализировав результаты, полученные по шкале «перфекционизм, ориентированный на других», мы отмечаем, что 82 % опрошенных показывают низкий уровень перфекционизма. Данный факт свидетельствует о том, что испытуемые не имеют тенденций к предъявлению завышенных требований к другим. Кроме того, у 18 % опрошенных выявлен средний уровень перфекционизма. Средний уровень перфекционизма по данной шкале характеризует человека как предъявляющего завышенные требования (ожидание совершенства, требовательность, оценивание деятельности) к другим.

Высокого уровня перфекционизма по данной шкале у студентов не выявлено. Анализируя результаты исследования по шкале «социально предписанный перфекционизм», мы отмечаем, что 55 % опрошенных имеют низкий уровень перфекционизма. Следовательно, испытуемые не имеют перфекционистских установок. У 9 % испытуемых выявлен средний уровень перфекционизма. Испытуемые могут характеризоваться стремлением к социально одобряемому поведению. Высокий уровень перфекционизма выявлен у 36 % опрошенных. Студентов с высоким уровнем социально предписанным перфекционизмом можно охарактеризовать как индивидов, расценивающих требования окружающих как чрезмерно завышенные и нереалистичные, но, при этом безукоризненно стремящихся к их выполнению. Кроме того, испытуемые с высоким уровнем перфекционизма могут проявлять внешнюю демонстрацию собственного внутриличностного благополучия.

Анализируя результаты исследования студентов-выпускников по методике «Многомерная шкала перфекционизма», мы отмечаем, что по шкале «перфекционизм, ориентированный на себя» 8 % испытуемых показывают низкий уровень перфекционизма. Средний уровень перфекционизма выявлен у 68 % опрошенных, следовательно, они склонны к предъявлению завышенных требований к себе, а так же своей деятельности. Высокий уровень перфекционизма имеют 24 % испытуемых. Высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя, характеризует испытуемых как предъявляющих чрезвычайно высокие и нереалистичные требования к своей личности. Кроме того, им свойственны: усиленное исследование себя, самокопание, высокая самокритика. Данные характеристики затрудняют принятие собственных изъянов, недостатков и провоцируют хроническую неудовлетворенность собственной деятельностью. Проанализировав результаты, полученные по шкале «перфекционизм, ориентированный на других», мы отмечаем, что 52 % опрошенных имеют низкий уровень перфекционизма. Средний уровень перфекционизма показывают 24 % испытуемых. Данный факт свидетельствует о том, что эти студенты имеют тенденции к предъявлению преувеличенных требований (ожидание совершенства, требовательность, оценивание деятельности) к другим. Кроме того, у 24 % опрошенных выявлен высокий уровень перфекционизма, что характеризует их как предъявляющих чрезвычайно высокие требования к окружающим. Анализируя результаты исследования по шкале «социально предписанный перфекционизм», мы констатируем, что у 48 % испытуемых низкий уровень перфекционизма. Средний уровень перфекционизма выявлен у 28 % выпускников. Это свидетельствует о тенденции студентов к социально одобряемому поведению путем необходимого соответствия высоким требованиям окружающих. Высокий

уровень перфекционизма по данной шкале выявлен у 24 % испытуемых. Такой уровень перфекционизма характеризует человека как расценивающего требования окружающих, как чрезмерно завышенные и нереалистичные.

Обобщая результаты экспериментального исследования, мы отмечаем, что для большинства студентов педагогического института характерны средний уровень перфекционизма, ориентированного на себя, низкий уровень перфекционизма, ориентированного на других, и социально предписанного перфекционизма.

---

### Литература

1. Южакова, И. О. Перфекционизм как проблема исследования в трудах зарубежных психологов / И. О. Южакова // Педагогика, психология, общество – 2017 : Сборник статей международной научной конференции. 2 сессия. Под редакцией Т.Е. Наливайко. – 2017. – С. 89–93.
2. Горская, Г. Б. Личностные факторы конструктивности проявлений перфекционизма у старшеклассников / Г. Б. Горская, Е. В. Мантачка // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №8. – С. 123–126.
3. Федулеева, А. Г. Особенности проявления перфекционизма у лиц с различными соматическими заболеваниями / А. Г. Федулеева // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – №1. – С. 108–116.
4. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Г. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Консультативная психология и психотерапия. – 2001. – № 4. – С. 18–48.
5. Парамонова, В. В. Высшие устремления личности: перфекционизм как патологический феномен / В. В. Парамонова // Развитие личности. – 2009. – №1. – С. 64–78.
6. Жебрун, Я. О. Социальные установки как фактор формирования Я-образа студента-перфекциониста / Я. О. Жебрун // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – №5. – С. 20–24.

# ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

---

УДК 376.3

ГРНТИ 15.31.31

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ В КОРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

### USING THE INTERACTIVE SANDWICH IN THE CORRECTION WORK WITH THE CHILDREN OF THE SENIOR SCHOOL AGE WITH THE III CENTRAL GROUP

*Абрамова Наталья Васильевна,  
Гришмановская Екатерина Игоревна,  
Телегина Нина Васильевна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
центр развития ребенка – детский сад № 96, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* зрительно-моторная координация, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, интерактивная песочница.

*Key words:* visual-motor coordination, the senior preschool age, general underdevelopment of speech, interactive sandbox.

*Аннотация.* Крайне важным периодом в жизни каждого ребенка является старший дошкольный возраст. В этом возрасте у дошкольника формируются определённые знания, умения и навыки, крайне необходимые для успешного обучения в школе. В значительной мере от уровня развития графомоторных навыков: зрительного восприятия, пространственных представлений и мелкой моторики рук, зависит готовность ребенка к обучению в школе.

Достаточно подробно в трудах отечественных учёных Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина представлены положения о закономерностях и условиях созревания сенсорной сферы в дошкольном возрасте и отклонениях

в этом процессе при различных нарушениях речевого развития. Исследователи утверждают, что зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития опознавательных и изобразительных навыков. Для формирования у детей зрительно-моторной координации, которая занимает важное место в формировании готовности дошкольника к письму, навык зрительного слежения должен подкрепляться движениями руки [1, 2].

С целью выявления особенностей зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее ОНР) III уровня было организовано и проведено исследование. В основе исследования лежит предположение о том, что зрительно-моторная координация у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеет особенности по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, проявляющиеся в снижении уровня ее сформированности [3].

Исследование проводилось на базе МАДОУ № 96 г. Томска.

В исследовании участвовали 80 детей старшего дошкольного возраста (6 лет), были разделены на 2 группы: 1 группа – дети старшего дошкольного возраста не имеющих речевых нарушений (40 детей), 2 группа – дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (40 детей). Дошкольники 2 группы имели педагогический диагноз «ОНР III уровня», установленный в возрасте 4–5 лет городской психолого-медико-педагогической комиссией (ГПМПК г. Томска). При проведении диагностики уровня сформированности зрительно-моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения была использована методика:

1. Методика «гештальт-тест Л. Бендер» исследование уровня развития зрительно-моторных координаций, умение сличать с образца, осуществлять действие по образцу и заданному правилу, умение сохранять заданную цель, видеть ошибку и исправлять её [4].

2. Методика «тест Тулуз-Пьерона» оценка волевой регуляции: умение сличать с образца, осуществлять действие по образцу и заданному правилу, умение сохранять заданную цель, видеть ошибку и исправлять её, определение особенности внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), оперативной памяти, психомоторный темп, точности деятельности [4].

Использование методики «гештальт-тест Л. Бендер» позволило получить следующие результаты. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

## Методика «гештальт-тест Л. Бендер»

№ п/п	Уровень сформированности зрительно-моторной координации	Дети с нарушениями речи, %	Дети без нарушений речи, %
1	Высокий уровень	0	0
2	Хороший уровень	0	43
3	Средний уровень (возрастная норма)	38	57
4	Низкий уровень	68	0

Полученные результаты показывают, что детям с речевыми нарушениями по сравнению с детьми без дефекта речи в большей степени характерна слабо развитая зрительно-моторная координация.

Использование методики «тест Тулуз-Пьерона» позволило получить следующие результаты. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

## Методика «тест Тулуз-Пьерона»

№ п/п	Концентрация внимания	Дети с нарушениями речи, %	Дети без нарушений речи, %
1	Высокий уровень	0	47.5
2	Хороший уровень	15	25
3	Средний уровень (возрастная норма)	72,5	27.5
4	Низкий уровень	12.5	0
№ п/п	Скорость обработки информации	Дети с нарушениями речи, %	Дети без нарушений речи, %
1	Высокий уровень	50	25
2	Хороший уровень	20	47.5
3	Средний уровень (возрастная норма)	30	27.5
4	Низкий уровень	0	0

Таким образом, проведение методик, оценивающих уровень сформированности зрительно-моторной координации, позволяет сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, не имеющими речевых нарушений, имеются особенности развития данного процесса. Детям старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характерны: неустойчивость зрительных образов, неадекватность выделения образа предмета из окружающего мира, нарушение прослеживающей функции глаза, недостаточная сформированность зрительной памяти, низкий уровень произвольного зрительного внимания, низкая сформированность анализа и синтеза изображений, нарушения пространственной ориентации, недостаточное развитие мелкой моторики рук и графомоторных

навыков. Полученные результаты указывают на необходимость целенаправленного влияния на развитие зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекционно-развивающей работы.

Возраст 5–7 лет является сензитивным периодом для совершенствования механизмов зрительного восприятия. Для того чтобы сделать его продуктивным и не переутомлять при этом зрительный анализатор ребёнка, необходимо правильно организовать начало любого познавательного процесса. Важно учитывать возможности и способности ребёнка. В песочных играх есть важнейший ресурс – возможность созидательного изменения формы, сюжета, событий, взаимоотношений. Именно эта идея лежит в основе терапевтического и коррекционного подхода к работе с песочницей [5].

Перенос традиционных психолого-педагогических занятий в интерактивную песочницу, в отличие от стандартных и традиционных форм развития коррекции и обучения, даёт большой воспитательный, образовательный и развивающий эффект:

1. Создается позитивная и доброжелательная атмосфера для снижения тревожности и агрессивных реакций.
2. Существенно усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать, работать самостоятельно.
3. В песочнице развивается тактильная чувствительность, как основа «ручного интеллекта».
4. В играх с интерактивным песком более гармонично и интенсивно отрабатываются эмоциональные переживания.
5. Совершенствуется предметно-игровая деятельность, что в дальнейшем способствует развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребенка.

Новизна метода определяется реализацией подхода к организации образовательной деятельности с использованием интерактивной песочницы. Современное общество развивается быстрыми темпами, в связи с этим для развития интереса современных детей к процессу обучения и развития необходимо использовать информационно компьютерные технологии.

---

### **Литература**

1. Безруких, М. М. Возрастные особенности развития произвольных движений // Физиология развития ребенка. – Москва, 2000. – С. 239–258.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Юрайт, 2016. – 199 с.
3. Ажермачева, З. Н. Современные аспекты логопедической теории и практики / под общей редакцией З. Н. Ажермачевой. – Томск : ЦНТИ, 2015. – С. 140–146.

4. Ясюкова, Л. Я. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем к школьному обучению: методическое руководство // Л. Я. Ясюкова / Комплексное обеспечение методической практики Госстандарт России, ИМАТОН, 2000.
5. Баряева, Л. Б. Игры-занятия с песком и водой : пособие для педагогов и родителей. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 39–50.

УДК 159.99  
ГРНТИ 15.31.31

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ  
ПЕРВОКУРСНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ**

**FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS OF FIRST-YEAR  
STUDENTS OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY**

*Васильева Алина Ивановна*

Научный руководитель: В.С. Иванова, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* адаптация, студент, факультет психологии.

*Key words:* adaptation, student, faculty of psychology.

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования проблемы адаптации студентов первого курса факультета психологии к условиям обучения в вузе, а также предложены подходы к ее решению.

Адаптация, как приспособление индивида к изменяющимся условиям существования в среде, представляет собой узловой и изменяющийся момент его жизнедеятельности. Деадаптация же проявляется в ощущении внутреннего дискомфорта, напряженности, чувства тревоги, снижении чувства самооценности и уверенности в себе, что блокирует возможность человека успешно взаимодействовать со средой и может послужить нарушения психического здоровья.

Проблема адаптации в частности весьма актуальна для студентов первого курса. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в ВУЗе. На протяжении первого года обучения происходит вхождение студента – первокурсника в студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к выбранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, развиваются и воспитываются профессионально значимые качества личности. Процесс адаптации первокурсника протекает по следующим уровням:

1. Приспособление к новой системе обучения.
2. Приспособление к изменению учебного режима.

### 3. Вхождение в новый коллектив [1].

В процессе адаптации студентов-первокурсников к обучению в ВУЗе выявляются следующие трудности:

1. Переживания, связанные с уходом из школьного коллектива;
2. Недостаточная мотивационная готовность к выбранной профессии;
3. Неумение осуществить психологическую саморегуляцию (отсутствие навыков выполнения самостоятельной работы; неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, каталогами);
4. Поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
5. Страх публичных выступлений перед своими однокурсниками и авторитетными вузовскими преподавателями;
6. Социально-экономические проблемы у иногородних студентов: обеспечение себя жильем и финансовыми средствами, незнание города, отсутствие эмоциональной поддержки родных и близких.

Основными компонентами в процессе адаптации студентов выделяются: активационный, когнитивный, эмоциональный, мотивационный волевой. Главные тенденции изучения личностной адаптации исследователи связывают с процессом развития личности, степенью мобилизации, уровнем её активности, личностным смыслом, мотивационной и эмоциональной сферой. Выделены следующие основные компоненты личностной адаптации студентов психологов к вузовскому образованию:

- готовность и способность изменять себя и своё поведение с учётом понимания появившихся проблем другого человека и оказание ему помощи;
- развитие эмпатических способностей у студентов в межличностном взаимодействии;
- смысловые и мотивационные ориентации студентов-психологов на профессиональное обучение [4, 5].

Готовность студентов будущих психологов войти в состояние другого и понять его проблему является, пожалуй, важной характеристикой успешной личностной адаптации к вузовскому образованию. При разработке понятия готовности мы опирались на идеи Б. Г. Ананьева (1965) о комплексах личностных свойств, регулирующих объём и меру активности социальных контактов личности. Положения Б. Д. Парыгина (1999) о роли феномена психологической готовности как универсальной предпосылки эффективности различных характеристик психической жизнедеятельности человека, его общения и отношений с другими людьми, адекватности отношения к самому себе; а также на идеи системно-генетического анализа обучения Н. В. Нижегородцевой (2004). Важность этого компонента учитывается при изучении специфики юношеского возраста, социокультурных различий между двумя группами студентов (вьетнамской и российской). В последнее время во многих

исследованиях (С. В. Ашихминой, Л. Н. Дроздовой, Ю. В. Кулешовой, Н. М. Трофимовой, Е. Е. Федоровой, Нгуен Хонг Ань, Ле Куанг Шон и др.) отмечается общая тенденция к достаточно низкой мотивации и повышенной дезадаптации студентов – будущих психологов на первом году обучения в вузах. Во Вьетнаме во многих исследованиях подчеркивается, что среди поступивших на факультет психологии количество «замкнутых» студентов составляет 60,0%, равнодушных к профессии – 10,0% (Нгуен Хонг Ань, Ле Куанг Шон). В российских исследованиях также отмечается снижение числа студентов, проявляющих интерес к будущей профессии (34,9%), а случайно попавшие в вуз составляют 12,4%. Только 40,0% обучающихся планируют работать по специальности; 39,0% будут пытаться организовать собственное дело (Е. Е. Федорова). Категория высокой и нормальной адаптации включала в себя 33,0% респондентов (С. В. Ашихмина, Л. Н. Дроздова, Ю. В. Кулешова) [2].

В исследовании принимали участие 29 студентов с первого курса факультета психологии ТГПУ, очной формы обучения в возрасте 18–21 года.

Для изучения адаптации студентов использовался : тест СПА социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда. Эта методика позволяет получить показатели присущих каждому индивиду уровней приспособленности или неприспособленности, которые отражают степень самоактуализации. В качестве одного из методических инструментов шкала СПА применялась также для измерения студенческой адаптации – дезадаптации в связи с изучением эмоционального самочувствия студентов.

Подведем итоги по первому этапу исследования: данные, которые приведены в таблице, дают нам возможность проанализировать то, что большинство студентов первого курса факультета психологии имеют низкую степень адаптированности 62,0% (18 испытуемых), и только некоторые студенты из группы 38,0% (11 испытуемых) успешно прошли процесс адаптации в университетской среде.

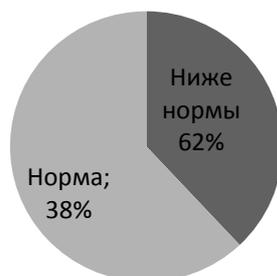


Рис. 1. Уровень адаптированности студентов первого курса

Таким образом, выявление определённых трудностей, возникающих перед студентами на первом курсе в вузовской системе обучения, обуславливает определение путей их преодоления и даёт возможность повысить академическую активность, успеваемость и качество знаний студентов. Решение этой проблемы позволит повысить уровень адаптированности, а также избежать отчисления студентов на первом курсе. В заключение необходимо подчеркнуть, что успешная реализация программы адаптации первокурсников возможна лишь при достаточной готовности членов педагогического коллектива к восприятию всех вероятных аспектов и факторов адаптации студентов к условиям вуза. Включая их собственные педагогические ошибки и к сотрудничеству с психологом, который, в свою очередь, должен иметь высокий уровень как профессиональной, так и социальной компетенции.

### **Литература**

1. Алёхин, И. В. Изменение условий подготовки студентов высших учебных заведений и их адаптации в условиях трансформации российского общества // Вестник Башкирского университета. – 2008. – № 2. – С. 366–368.
2. Гончикова, О. Н. Особенности социально-психологической адаптации к обучению в вузе / О.Н. Гончикова // Психология обучения. – 2007. – №3. – С. 74–81.
3. Извольская, А. А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 327–329.
4. Чернова, О. В., Сячин, М. В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 65–74.
5. Иванова, В. С., Гребенникова, Е. В., Шелехов, И. Л. Личностные особенности матерей и родительско-детские отношения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов с детским церебральным параличом / В. С. Иванова, Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 48–53.

УДК 159.9.07:001.89

ГРНТИ 15.01.21

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THINKING OF CHILDREN OF THE YOUNG PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS**

*Киселева Анастасия Сергеевна*

Научный руководитель: В.С. Иванова, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* развитие мышления, младший дошкольный возраст, речевые нарушения.

*Key words:* development of thinking, younger preschool age, speech disorders.

*Аннотация.* В статье представлены особенности развития детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Представлены методики для изучения мышления детей младшего дошкольного возраста, а также описаны результаты и выводы по изучаемой проблеме.

В настоящее время наблюдается устойчивое увеличение числа детей с речевыми нарушениями. Психологическое развитие детей с нарушениями речи имеет свои особенности. У таких детей отмечают: неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой; низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, низкая умственная работоспособность, а также нарушение познавательной деятельности [4].

В процессе любой деятельности у детей развиваются познавательные процессы. В целом, познавательные процессы – это психические явления, в своей совокупности непосредственно обеспечивающие познание как процесс и результат. К их числу относятся: ощущение, восприятие, внимание, представление, воображение, память, мышление, речь [3]. Остановимся подробнее на мышлении.

По мнению Рубинштейна основы мышления, закладываются в плане действия. Начальное мышление опирается на восприятие, выражается в более или менее осмысленных целенаправленных предметных действиях. Началом развития мышления у ребенка служит наглядно-действенное мышление или сенсомоторный интеллект [1, с. 304].

Рубинштейн также считал, что детальное изучение мышления требует выделения и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов – абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т. д. [1, с. 304].

Изучая развития мышления детей младшего дошкольного возраста, а именно 3–5 лет мы использовали следующие диагностические методики:

1. Разрезанные картинки [2, с. 177].

Цель методики: Выявление уровня сформированности конструктивного и пространственного мышления в наглядно-действенном плане, специфики сформированности пространственных представлений (в частности, способности соотнесения частей и целого и оценки их пространственных взаимоотношений)

2. Доски Сегена [2, с. 175].

Цель методики: исследование сформированности наглядно-действенных форм мышления, специфики конструктивной деятельности у детей старше 3-х лет.

Помимо этого, позволяет анализировать сформированность представлений о форме (доска № 1), особенности зрительно-пространственной ориентировки (доски № 3, частично № 4, 5). Методика дает возможность оценить доступность простых целенаправленных действий, а также конструктивные возможности, обучаемость (возможность переноса типа конструктивных действий на аналогичный конструктивный материал, объем и вид необходимой ребенку помощи).

### 3. Предметная классификация (4-ый лишний) [2, с. 216].

Цель методики: Исследование уровня сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление особенностей когнитивного стиля. Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об особенностях процессов обобщения и отвлечения, о способности (или, наоборот, неумении) выделять существенные признаки предметов или явлений. Методика представляет собой типичный образец моделирования процессов анализа и синтеза в мышлении.

В нашем исследовании участвовали 20 детей от 3 до 5 лет с функциональными нарушениями речи и органическими отклонениями в состоянии центральной нервной системы. Результаты исследования по средствам методик «Разрезанные картинки» и «Доски Сегена» представлены в Таблице 1. В данной таблице описываются особенности наглядно-действенного мышления у группы детей младшего дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями, а также возрастные нормативы выполнения.

Таблица 1

#### Результаты исследования детей 3–5 лет с речевыми нарушениями

Методики	Возрастные нормативы выполнения	Особенности детей 3–5 лет с речевыми нарушениями
Разрезанные картинки	3–4 лет справляются с заданием на складывание картинок, разрезанные пополам, как по вертикали так и по горизонтали, но часто демонстрируют зеркальные варианты сборки	Все дети назвали предмет (пирамидка), разрезанный из 2-х частей, ещё не сложив его. Все дети с нарушениями речи показали сформированность конструктивного и пространственного мышления в наглядно-действенном плане. Дети показали способность соотнести части с целым. Помимо этого, способны собрать части в целое и без опоры на целостное изображение.
	4–5 лет выполняют задания на складывание картинок, разрезанных на три	5 детей назвали предмет, разрезанный на три равные части по вертикали ещё не сложив картинку.

	равные части (вдоль или поперек рисунка), на четыре равные прямоугольные части	11 детей имели трудности складывания картинок, разрезанные на 4 части по горизонтали (платье, мяч), после подсказки (демонстрация целостного изображения) 2 ребенка из 11 справились и закончили задание, остальным 9 детям из 11 потребовалась дополнительная помощь (предъявление 2-х частей разрезанных изображений в ракурсе, не требующим их переориентации в пространстве).
Доски Сегена	3–4 допускается использование силовых приемов. Выполнение первого задания не должно вызывать трудностей, при работе с более трудными заданиями, как правило, появляются целенаправленные пробы и ошибки	Часть детей используют силовые приемы. Выполнение заданий у большинства детей не вызывает трудностей. При работе с более трудными заданиями, дети применяют метод проб и ошибок.
	4–5 лет при работе с третьем и четвертым заданием переходят к пробам – промериванию (в действенном плане)	При работе с третьем и четвертым заданием переходят к промериванию фигур.

Для удобства описание полученных результатов методики «Предметная классификация (4-й лишний)», данные испытуемых детей будут зашифрованы, например: P1 (3г, М), где P1 – это ребенок №1, а 3г – это 3 года, М – мужского пола. Получается: P1 (3г, М) – это ребенок 3 летнего возраста мужского пола. Данную группу детей можно разделить на две подгруппы:

*Первая подгруппа.* Испытуемые с P1 по P9 (9 детей) имеется диагноз ОНР разной степени.

*Вторая подгруппа.* P10 по P20 (11 детей), имеется диагноз ФНР функционального вида или ЗРР (дети 3-хлетнего возраста).

В первой подгруппе большинство ответов детей объединяли три предмета по отношению к четвертому, используя объединение по латентному признаку и конкретному признаку; редко встречались варианты объединения по функциональному принципу, у всех детей не наблюдались ответы с объединением по понятийному (категориальному) признаку. Дети P3 (4г, М) и P4 (4г, М) с которыми разбиралась первая карточка, по причине не понимания речевой инструкции, рассматривая вторую и последующие карточки пытались найти и объяснить по аналогии применяя такую же категорию объединения, что и в первой карточке.

P1 (4г. М) называл лишний предмет, не объясняя, из-за этого не удалось понять, по каким категориям ребенок объединял в группы, вычлняя лишний предмет.

Во второй группе большинство ответов детей объединяли три предмета по отношению к четвертому, используя объединение по конкретно ситуативной категории и функциональной категории, но также присутствовали ответы детей 4 летнего возраста объединённые по понятийному признаку.

Анализируя операции анализа, синтеза, обобщения, дети первой группы с ОНР в среднем отстают от детей с нормой развития, так у детей 4–5 лет начинают формироваться категории.

Что касается детей с ФНР, то данная группа мало отличается по развитию наглядно-образного мышления от нормы возрастного развития.

На основании наглядно-действенного мышления формируется и более сложная форма: наглядно-образное мышление. Так как наше исследование показало, что у детей, с различными речевыми нарушениями от 3 до 5 лет, наглядно-действенное мышление в пределах нормы возрастного развития и не нуждается в коррекции. Но изучая особенностей наглядно-образного мышления детей, по средствам методики «Предметная классификация», выявили, что данный вид мышление нуждается в развитии и коррекции у детей с ОНР.

---

## Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учебное пособие для преподавателей и аспирантов психологии и педагогики, а также студентов высших педагогических учебных заведений и университетов / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2002.
2. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] : методическое пособие / Н. Я. Семаго, М. Москва : Семаго – Санкт-Петербург : Речь, 2005.
3. Психологическая библиотека [Электронный ресурс] / Луковцева, А. К. Психология и педагогика : учебное пособие – Электрон. текстовые дан. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – Режим доступа : [http://bookap.info/genpsy/lukovtseva\\_psihologiya\\_i\\_pedagogika\\_kurs\\_lektsiy/g11.shtm](http://bookap.info/genpsy/lukovtseva_psihologiya_i_pedagogika_kurs_lektsiy/g11.shtm)
4. Иванова, В. С., Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л. Личностные особенности матерей и родительско-детские отношения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов с детским церебральным параличом / В. С. Иванова, Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 48–53.

**ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ  
НАРКОЗАВИСИМЫХ И ПЕРЕЖИВАНИЕ  
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА**

**THE FEATURES OF THE TIME PERSPECTIVE IN DRUG  
ADDICTS AND THE EXPERIENCE OF EXISTENTIAL CRISIS**

*Кошельская Татьяна Владимировна*

Научный руководитель: О.В. Лукьянов, д-р психол. наук, доцент

*Центр профилактики и социальной адаптации «Семья», г. Томск, Россия  
Томский государственный университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* временная перспектива, экзистенциальный кризис, реабилитация наркозависимых, будущее, прошлое.

*Key words:* time perspective, existential crisis, drug addiction rehabilitation, future, past.

*Аннотация.* В статье представлены результаты феноменологического исследования временной перспективы наркозависимых, проходящих реабилитацию. Делается вывод о том, что негативное отношение к прошлому и сниженная ориентация на будущее у наркозависимых, проходящих реабилитацию, может свидетельствовать о переживании ими экзистенциального кризиса, который является необходимым условием выздоровления.

Начало исследованию временной перспективы положил К. Левин, рассматривавший ее как временное измерение жизненного пространства человека. Ж. Нюттен говорил о психологическом будущем как о мотивационном конструкте, с его точки зрения временная перспектива – это пространство мотивации, включающее целевые объекты и их темпоральную локализацию [1]. Т. Коттл разработал пространственную модель временной перспективы, включающую три связанных между собой временных зоны – прошлое, настоящее и будущее. В настоящее время наиболее активно представления о временной перспективе развиваются в рамках позитивной психологии, в частности, Ф. Зимбардо разработана концепция сбалансированной временной перспективы – оптимального сочетания временных ориентаций (индивидуального профиля временной перспективы), способствующего переживанию счастья и субъективного благополучия [2; 3].

Отклонения от сбалансированного профиля временной перспективы, как правило, рассматриваются как некая патология, требующая коррекции. Исследования показывают, что такие отклонения связаны с различными социальными и психологическими проблемами – зависимостями (алкогольной, наркотической, табачной, пищевой...), опасным поведением и т.д. [4].

В то же время, нельзя не признать, что живой и развивающийся человек не может всю жизнь неизменно пребывать в состоянии счастья и благополучия, так как естественным и необходимым этапом развития являются кризисы. Кризисы часто рассматривают как проблему, потому что они всегда связаны с рисками, но не стоит забывать и об их положительном значении. К.В. Карпинский определяет смысложизненный кризис как «переходное состояние нормального развития личности, естественное и, более того, иногда необходимое для достижения ею подлинной зрелости, благополучия и здоровья» [5]. По его мнению, возникновение такого кризиса связано с неспособностью личности своевременно решить особый класс задач индивидуального развития: поиск и обретение индивидуального смысла жизни; сохранение найденного смысла жизни; практическую реализацию смысла жизни.

Таким образом, кризис наступает, когда человеку пора переходить на новый этап жизни, то есть состояние кризиса характеризуется отказом от старого и поиском нового (иногда довольно длительным и болезненным). Поэтому неудивительно, что кризису сопутствует негативное отношение к прошлому, неудовлетворенность настоящим и отсутствие направленности на будущее [6]. Из этого можно сделать вывод о том, что отсутствие баланса во временной перспективе в некоторых случаях не является патологией, а свидетельствует о переживании человеком некоторого переходного периода.

Многие исследователи говорят о нарушении сбалансированности временной перспективы наркозависимых. В частности, исследование Н.И. Зенцовой выявило нарушения сбалансированности временной перспективы наркозависимых, проходящих реабилитацию, проявляющиеся в следующих особенностях: низкая выраженность ориентации на будущее; мало выраженная протяженность временной перспективы будущего; переживание прошлого как негативного; слабо развитое чувство времени и темпоральной структуры; беспомощное отношение к настоящему и неверие в то, что будущее можно изменить; низкий контроль над импульсивностью; ориентация на получение удовольствия, отсутствие заботы о последствиях [7].

Возникает вопрос, можно ли считать нарушение баланса временной перспективы наркозависимых, проходящих реабилитацию, патологией? Было проведено феноменологическое исследование, в котором участвовали наркозависимые, проходящие реабилитацию в загородном реабилитационном центре. В исследовании использовались тексты стенограмм бесед и занятий, проведенных с группой. Группа состояла из нарко- и алкозависимых, и в разное время включала от 8 до 15 человек, около половины из них являлись наркозависимыми в возрасте от 20 до 48 лет.

Полученные результаты говорят о том, что в некоторых случаях нарушение баланса свидетельствует о переживании зависимым экзистенциального кризиса. Наркозависимый принимает осознанное решение перестать употреблять наркотики в том случае, когда прежняя жизнь становится для него невыносимой, и в течение периода реабилитации он учится жить по-новому. Негативное отношение к прошлому в этом случае оказывается оправданным на определенном этапе, потому что именно негативное отношение к прошлому помогает зависимому меняться. Сниженная ориентация на будущее также становится понятной – зависимый еще только учится жить по-новому, поэтому он пока не может иметь планов на длительный срок. Такой переходный период является важной частью реабилитационного процесса. Можно сказать, что переживание экзистенциального кризиса является необходимым условием выздоровления наркозависимого.

Подводя итог, хотелось бы перечислить основные выводы.

1. Нарушение баланса временной перспективы в некоторых случаях является естественным процессом, связанным с личностным развитием человека.

2. Негативное отношение к прошлому и сниженная ориентация на будущее у наркозависимых, проходящих реабилитацию, может свидетельствовать о переживании экзистенциального кризиса.

3. Переживание экзистенциального кризиса является необходимым условием выздоровления наркозависимого.

## **Литература**

1. Seginer, R. The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures / R. Seginer, W. Lens // *Time Perspective Theory : Review, Research, and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo.* – Switzerland : Springer, 2015. – P. 287–304.
2. Stolarski, M. Assessing Temporal Harmony: The issue of a balanced time perspective / M. Stolarski, B. Wiberg, E. Osin // *Time Perspective Theory: Review, Research, and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo.* – Switzerland : Springer, 2015. – P. 57–72.
3. Лукьянов, О. В. Смысловые детерминанты временной перспективы личности / О. В. Лукьянов, Ю. Ю. Неяскина // *Вестник ТГУ.* – 2012. – № 360. – С. 152–157.
4. Zimbardo, P. G. Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // *Time Perspective Theory: Review, Research, and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo.* – Switzerland : Springer, 2015. – P. 17–56.
5. Карпинский, К. В. Метасистемные закономерности смысложизненного кризиса в развитии личности / К. В. Карпинский // *Теоретическая и экспериментальная психология.* – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 43–60.
6. Вечканова, Е. М. Специфика временной перспективы личности при различных уровнях переживания кризиса идентичности / Е. М. Вечканова // *Вестник Кемеровского государственного университета.* – 2014. – № 4 (60). – Т. 2. – С. 117–122.
7. Зенцова, Н. И. Системная модель психологического этапа реабилитации больных наркоманией : дисс. ... д-ра психол. наук. / Н. И. Зенцова. – Москва, 2015. – 621 с.

УДК 159.923:316.6  
ГРНТИ 15.41 + 15.31

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПО ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ МАСС-МЕДИА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПОДРОСТКОВУЮ АГРЕССИЮ**

### **THEORETICAL ANALYSIS ON THE PROBLEM OF INFLUENCE OF MASS MEDIA AND SOCIAL NETWORKS ON ADOLESCENT AGGRESSION**

*Некрасова Анастасия Дмитриевна, Иванова Вера Семёновна*

Научный руководитель: В.С. Иванова, канд. психол. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* масс-медиа, социальные сети, агрессия, подростковая среда, негативные эмоции, негативные мотивы, негативные установки, разрушительные действия, Интернет, информационное общество, потребление информации, коммуникации, буллинг, кибербуллинг, троллинг, компьютерные игры, агрессивный прайминг.

*Key words:* mass media, social networks, aggression, teenage environment, negative emotions, negative motives, negative attitudes, destructive actions, Internet, information society, information consumption, communications, bullying, cyberbullying, trolling, computer games, aggressive priming.

*Аннотация.* В статье рассматривается общая характеристика проблематики современного мира, наполненным глобальным влиянием масс-медиа и социальных сетей, где тема агрессивности в подростковой среде становится одной из самых значительных проблем современной психологии и педагогики. Описаны психологические механизмы и проведён анализ агрессивности в структуре личностной модели, где обнаруживаются последствия насилия над подростком, которые проявляются в межличностном общении, унижением в социальном пространстве, а также может приводит к тому, что подросток в будущем сам может преследовать и унижать других людей в сети Интернет. Затронуты вопросы профилактической и психокоррекционной работы.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что в современном мире, наполненном глобальным влиянием масс-медиа и социальных сетей, где тема жестокости и агрессии во всей её проявлениях стала обыденной, проблема агрессивности в подростковой среде становится одной из самых значительных проблем современной психологии и педагогики. Однако агрессивное поведение еще в недостаточной мере изучено как психологами-практиками, которые работают с данной категорией подростков, так и педагогами. Анализ проблем агрессивности в структуре личностной модели обнаруживает наличие у разных исследователей принципиально отличающиеся теоретические подходы, что препятствует пониманию реальных психологических причин агрессивности подростков и затрудняет проведение коррекционной работы.

В переводе с латинского языка «агрессия» (*aggressio*) означает нападение. Леонард Берковиц даёт определение агрессии как формы поведения, нацеленной на причинение физического или психического ущерба кому-то. В настоящее время агрессию чаще всего отождествляют с негативными эмоциями (например, гневом), негативными мотивами (стремлением навредить), с негативными установками (например, расовыми предрасположениями), и, с разрушительными действиями.

Агрессивность – это готовность отдельных людей (групп) проявлять агрессию в форме действий, причиняющих ущерб окружающим людям, не желающим подобного обращения [6].

Агрессивное поведение (действия, побуждаемые агрессией и агрессивностью) включает:

1. Враждебную установку – восприятие личностью реальной или мнимой угрозы со стороны ситуации или других людей (идеи, фантазии, недоверие, подозрительность);

2. Агрессивные эмоции – гнев, обида, ненависть [6].

Агрессия может быть направлена:

1. На окружающих людей вне семьи (например, на врачей, педагогов или сверстников);

2. Только на близких людей (без проявления агрессии вне семьи, например, на бабушку или на сибсов);

3. На животных (птиц, кошек, насекомых);

4. На себя (свое тело или личность, например, в форме выдергивания волос, сдирания кожи, кусания ногтей, отказа от еды в подростковом возрасте);

5. На внешние физические объекты (например, в форме поедания несъедобного, разрушения предметов, порчу имущества и т. д.);

6. На символические и фантазийные объекты (в форме серийных агрессивных рисунков, коллекционирования оружия, увлечения компьютерными играми агрессивного содержания) [1].

В психологии существует много разных классификаций и видов агрессии, наиболее развернутую классификацию агрессивного поведения дал учёный А. Басс. Он выделяет три основных параметра, по которым характеризует формы агрессивного поведения: физическая – вербальная агрессия; активная – пассивная агрессия; прямая – косвенная агрессия [3].

Агрессивность как личная особенность связана с комплексом психологических качеств и свойств подростков:

1. В это время у подростка происходит становление самооценки. Но часто происходит расхождение между стремлениями подростка, утверждением себя как личности и положением ребенка, школьника, зависимого от воли взрослого, вызывает углубление кризиса самооценки. Это выливается в неприятие оценок взрослых независимо от их правоты.

2. Неудовлетворенность потребностями находит отражение в частности в тяге подростков к интимно-личностному и стихийно-групповому общению со сверстниками.

3. В подростковом возрасте ведущей деятельностью становится общение. Одно из важнейших проявлений коммуникативного поведения подростков это желание выделиться, отличиться любой ценой, выражающееся часто в агрессии.

4. Половое созревание – гормональный взрыв (не синхронное развитие организма), влияет на психику (становится неустойчивой) и самосознание [5].

Поскольку современный человек живёт в информационном обществе, интернет сегодня является не только способом передачи информации, но и одним из инструментов ориентации человека в мировом пространстве. В сети Интернет люди знакомятся, ищут деловых партнёров, совершают покупки, работают, общаются. Интернет стал не только каналом связи, но и новой социальной средой, которая откладывает отпечаток на все стороны жизни, в том числе и на процесс коммуникации. Возникновение новых средств общения, коим является Интернет, неизменно влечёт за собой изменения в характере поведения участников общения [10].

В информационном обществе перспектива развития связана в первую очередь с потреблением информации. Сегодня интернет превращается в один из основных источников информации не только для взрослых, но и для детей. Для подростков интернет по сравнению с книгами, телевидением, журналами становится главным источником информации и даже конкурирует с учителями, друзьями и так же может частично заменять родителей [8].

Важный мотив высокой пользовательской активности подростков – доминирование позитивного восприятия Интернет как источника информации и средства коммуникации. Большинство подростков воспринимают интернет в первую очередь через спектр положительных эмоций. Позитивное эмоциональное подкрепление – одна из ключевых причин, которая побуждает подростка, несмотря на усталость, часами сидеть в сети посещая различные сайты, а так же общаться в режиме реального времени [8].

Агрессия в социальных сетях исключает физическое насилие, но затрагивает психологический аспект. Одними из самых распространенных видов агрессии в социальных сетях являются:

I. Буллинг. Под ним обычно понимаются запугивание, унижения, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе. Эта форма насилия получила в среде подростков широкое распространение. Специалисты выделяют три основных вида буллинга:

1.1. Физический – т. е. направленная на физическое насилие;

1.2. Поведенческий – когда жертву ставят в оскорбительные и унижающие достоинство обстоятельства, используя сплетни, вымогательство, шантаж;

Словесный – когда жертву унижают с помощью непристойных слов, издевательских ярлыков, кличек и т. д. [8, 11].

Во время буллинга, как показывают исследования, среди подростков обоих полов доминируют «обзывание», исключение из совместной деятельности и распускание слухов. В буллинге так же существуют и свои роли:

а) Агрессоры – добиваются своих целей путем подчинения себе других, они легко «заводятся», эмоциональны, вспыльчивы, а так же не испытывают сожаления, сочувствия к своим жертвам.

б) Жертвы – это замкнутые, тревожные, не уверенные в себе люди.

в) «Зрители» – это люди, которые содействуют, способствуют буллингу, но не принимают в нем активное участие.

Одним из видов буллинга, является кибербуллинг. Он определяется как агрессивное, умышленное действие, совершаемое группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта, повторяющееся неоднократно и продолжительное во времени в отношении жертвы, которой трудно защитить себя [4].

Исследователи предполагают, что виртуальная среда, в которой происходит кибербуллинг, позволяет агрессорам чувствовать себя менее ответственными за свои действия вследствие анонимности.

К последствиям такого рода насилию над подростком можно отнести: трудности в межличностном общении, подростку может казаться, что за их унижением может наблюдать большое количество людей находящихся в социальном пространстве, а так же к крайним формам можно отнести то, что подросток в будущем сам может преследовать и унижать других людей в сети Интернет.

II. К еще одному распространенному виду агрессии в социальных сетях можно отнести троллинг.

По мнению И. В. Ксенофонтовой, «троллинг – это написание на форумах неформального общения пользователей Интернета провокационных сообщений, зачастую с оскорбительным содержанием, с целью вызвать конфликт». В. А. Внебрачных отмечает, что данный феномен можно охарактеризовать как «процесс размещения на виртуальных коммуникативных ресурсах провокационных сообщений с целью нагнетания конфликтов посредством нарушения правил этического кодекса Интернет-взаимодействия» [2].

Анализ исследований по проблеме троллинга позволил выделить следующие особенности данного феномена:

1. Во-первых, троллинг всегда содержит компонент манипулятивного поведения со стороны агрессора;
2. Во-вторых, цель троллинга – получение ответной, зачастую негативной реакции со стороны объекта агрессии, т.е. жертвы;
3. В-третьих – получение удовольствия от процесса троллинга;
4. В-четвертых, эта форма агрессивного поведения может проявляться исключительно в виртуальном пространстве, что подразумевает отсутствие возможности физического и визуального контакта между агрессором и жертвой [2].

Среди социальных факторов, влияющих на уровень агрессивности и проявления агрессии в обществе, одним из главных является действие средств массовой информации (СМИ).

Большая часть исследователей, изучающая влияния телевизионных программ и фильмов содержащие сцены насилия считают, что просмотр таких программ поможет повысить агрессию у телезрителей и внушить им формы агрессивного поведения.

Наблюдение сцен агрессивного характера может стимулировать процессы социального научения и приводить к освоению новых типов поведения. При этом, как показано Е. И. Бережковой, это зависит от формы предъявления информации [7]. Телевидение способствует не только росту агрессивности, но и «учит» методом агрессии и способам оправдания насилия.

Учёные психоаналитики считают, что наиболее «опасное» время для усвоения моделей агрессии – вечер. Во-первых, именно в вечернее время транслируется наибольшее количество сцен насилия. Во-вторых, в эти часы с увеличением усталости снижается уровень самоконтроля и критичности, что обеспечивает принятие негативных образцов поведения. Более того, воспринятые в ночные часы модели могут «прорабатываться» в дальнейшем в сновидениях и усваиваться на уровне подсознания. С другой стороны, в рамках психоанализа развивается идея катарсиса, согласно которой реальная агрессия человека изживается в ходе просмотра сцен экранного насилия [7].

Э. Фромм писал, что для людей, лишенных естественных человеческих связей, просмотр насилия на телевидении – это попытка компенсировать страшную скуку, овладевшую ими.

Другим фактором влияющим на уровень агрессии можно считать компьютерные игры. На этот счет имеется две точки зрения. Одни исследователи считают, что компьютерные игры могут повышать уровень агрессивности. В результате этого может возникнуть явление агрессивного прайминга, процесса, в результате которого недавний опыт усиливает доступность тех или иных черт личности: опыт виртуальной агрессии в играх на время усиливает проявление агрессивных черт личности

[9, 12]. Вследствие этого подростки после игр склонны к проявлению импульсивных и агрессивных реакций.

Другие исследователи считают, что игры могут спровоцировать активные действия лишь у неуравновешенных людей, но не в состоянии превратить нормального подростка в убийцу. Представители этого подхода считают, что видеоигры не толкают детей на преступления, а, напротив, помогают выстроить отношения в жизни и учат эффективной командной работе, развивают ловкость, внимание и скорость реакции, способствуют катарсису [7].

Таким образом, обе точки зрения имеют место в реальной жизни. Но по большей вероятности игры с элементами насилия могут спроецировать агрессивное поведение в реальной жизни у людей склонных к совершению агрессивных поступков.

### **Литература**

1. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие. Под ред. Платоновой Н. М. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 336 с.
2. Алистратова, Е. Ю. Проактивная агрессия в Интернете: причины, последствия и возможные пути профилактики. // Психолог. – 2014. – № 1. – С. 39–54.
3. Визель, Т. Г. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. – Тула : Монография, 2007. – 341 с.
4. Внебрачных, Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах. Вестник Удмуртского университета. Выпуск №3, 2012. – С. 48–51.
5. Волчкова Н. И., Федяева М. В. Исследование уровня агрессивности у современных подростков // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6. [Электронный ресурс]. URL : <http://psychology.snauka.ru/2012/06/815>
6. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 352 с.
7. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 368 с.
8. Солдатова Г. У., Зотова Е. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн ситуация и способы совладания. Образовательная политика. Выпуск № 5, 2011. – С. 48–59.
9. Стеклова, Т. И. Речевая агрессия в интернет комментариях как проявление социальной напряженности. Политическая лингвистика 3. Выпуск № 45. – Екатеринбург, 2013. – С. 78–81.
10. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск : Владос, 2010. – 352 с.
11. Яковлева, Н. Н. Профилактика домашнего насилия : пособие для учителей учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. – Минск : Четыре четверти, 2015. – 148 с.
12. Иванова В. С., Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л. Личностные особенности матерей и родительско-детские отношения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов с детским церебральным параличом / В. С. Иванова, Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 48–53.

УДК 159.922.7/.8  
ГРНТИ 15.31

## **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **THEORETICAL STUDY OF THE PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS IN CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE**

*Нурбекова Нурпери Нурбековна*

Научный руководитель: В.С. Иванова, канд. психол. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* самосознание, процесс самопознания, младшие школьники, психический процесс, самооценка, деятельность, самоконтроль, поведение.

*Key words:* self-awareness, self-knowledge process, junior schoolchildren, mental process, self-esteem, activity, self-control, behavior.

*Аннотация.* В статье содержится общая характеристика проблемы исследования самосознания младших школьников. Описаны социально-психологические особенности формирования самосознания младших школьников: через различные ситуации деятельности и общения. Рассматриваются психологические механизмы формирования процесса самопознания, которые сопряжены с переживаниями, где отражено собственное отношение личности к познаваемому в себе; обобщены результаты познания себя и эмоционально-ценностного отношения к себе, которые закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в систему регуляции поведения в форме саморегулирования. В реальной жизнедеятельности личности самосознание всегда представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения.

Актуальность исследования самосознания младших школьников обусловлена тем, что начавшееся в дошкольном возрасте первичное формирование Я-концепции и самооценки в младшем школьном возрасте продолжается в новых условиях, в иной ситуации, отличной от той, что сложилась в семье. Ребенок включен в другую систему деятельности – учебную, успешность в которой оказывает значительное влияние на развитие личности в целом и самосознания в частности [3].

В настоящее время самосознание рассматривается как сложное образование, как одна из подструктур личности, имеющая интегральный характер. Самосознание – сложный психический процесс, который проявляется, прежде всего, в восприятии человеком многочисленных «образов» самого себя в различных ситуациях деятельности и общения.

Эти образы – всегда результат социального взаимодействия индивида и его окружения. В движении от единичных, ситуативных образов

самого себя к выявлению в себе существенного и неповторимого осуществляется процесс самопознания. Процесс самопознания необходимо сопряжен с переживаниями, в которых отражено собственное отношение личности к познаваемому в себе. Обобщенные результаты познания себя и эмоционально-ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в систему регуляции поведения в форме саморегулирования. В реальной жизнедеятельности личности самосознание всегда представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения.

Цель исследования: исследовать особенности процесса развития самосознания в младшем школьном возрасте и разработать программу психолого-педагогического сопровождения, направленную на развитие самосознания младших школьников.

Объект исследования: процесс развития самосознания в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования: элементы традиционной и личностно-ориентированной системы обучения.

Для достижения поставленной цели, необходимо решить ряд задач:

1. Провести и изучить и анализ литературы по проблеме самосознания.
2. Изучить особенности самосознания у младших школьников, обучающихся по различным программам и уровень его развития.

Понятие самосознания – понимается как психический феномен, сознание человеком себя в качестве субъекта деятельности, в результате которого представления человека о самом себе складываются в мысленный «образ – Я» [3]. Ребёнок далеко не сразу осознает себя как Я в течение первых лет он сам сплошь и рядом называет себя по имени – как называют его окружающие; он сначала существует для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект.

Сознание предполагает выделение субъектом самого себя в качестве носителя определенной активной позиции по отношению к миру. Это выделение себя, отношение к себе, оценка своих возможностей, которые являются необходимым компонентом всякого сознания, и образует разные формы той специфической характеристики человека, которая именуется самосознанием. Самосознание есть сознание, направленное на самого себя: это – сознание, делающее своим предметом, объектом сознание. Как это возможно с точки зрения материалистической теории познания вот в чем состоит главный вопрос проблемы самосознания. Вопрос состоит в выяснении специфики этой формы

сознания и познания. Эта специфика определена, тем, что в акте самосознания сознание человека, будучи субъективной формой действительности, само раздваивается на субъект и объект, на сознание, которое познает (субъект), и сознание, которое познается (объект). Такое раздвоение, как оно ни кажется странным для обычного мышления, является очевидным и постоянно наблюдаемым фактом. Самосознание самим фактом своего существования еще раз доказывает относительность различия и противоположности объекта и субъекта, неправильность представлений о том, что в сознании все субъективно. Факт самосознания показывает, что разделение действительности на объект и субъект не ограничивается лишь отношением внешнего мира к сознанию, но что и в самом сознании имеется это деление, выражающееся в двух формах. В соотношении объективного и субъективного в содержании сознания и в форме разделения сознания на объект и субъект в акте самосознания [8]. Самосознание обычно рассматривают лишь в плане индивидуального сознания, как проблему «Я». Однако самосознание, рассматривает в широком философском аспекте включает в себя также и аспект социологический. В самом деле, говорим же мы о классовом самосознании, о национальном самосознании и т. п. Психологические науки, изучающие явление сознания, представляют собой также самосознание людей и самопознание человеком человека. Таким образом, самосознание выступает и в форме индивидуального и в форме социального самосознания [13].

Наибольшую гносеологическую трудность представляет собой индивидуальное самосознание. Ведь самосознание общества является либо познанием общественных явлений (форм общественного сознания, личности и пр.) отдельными людьми, учеными, либо изучением сознания всех людей теми же отдельными людьми (этим занимается психологическая наука). В обоих случаях мы не выходим из рамок обычного соотношения общего и отдельного, соотношения между объектом (обществом) и субъектом (человеком, отдельными людьми). В индивидуальном же самосознании перед нами факт раздвоения сознания этого отдельного человека на объект и субъект. Психология рассматривает это раздвоение как наличие в сознании особой субстанции, чистой субъективности («духа», «души»), делающей своим предметом всю остальную субъективность, т. е. совокупность всех текущих явлений сознания. Психология, физиология и психопатология накопили уже большой материал для научного объяснения явления самосознания, его генезиса и психологического механизма. Имеются и социальные предпосылки самосознания. Самосознание не является созерцанием собственного изолированного индивида, оно возникает в процессе общения. Общественная обусловленность формирования самосознания

заклучается не только в непосредственном общении людей друг с другом, в их оценочных отношениях, но и в формулировании требований общества, предъявляемых к отдельному человеку в осознании самих правил взаимоотношения. Человек осознает себя не только посредством других людей, но и через созданную им материальную и духовную культуру. Самосознание в процессе жизни человека развивается не только на базе «органических ощущений и чувств», но и на основе его деятельности, в которой человек выступает творцом созданных им предметов, что развивает в нем сознание различия субъекта и объекта.

Материалистическое понимание самосознания, основывается на том положении, что в человеческом «я», взятом в его психологическом плане, «нет ничего, кроме психических событий и связей, которые они имеют между собой или с внешним миром. Однако способность «Я» в процессе самосознания отвлекаться от всех переживаемых им состояний (от ощущений до мышления), способность рассмотрения субъектом всех этих состояний в качестве объекта наблюдения ставит вопрос о различии текущих и стационарных, устойчивых сторон содержания сознания. Это различие представляет собой явление внутреннего опыта. Наряду с постоянно меняющимся содержанием сознания, вызываемым изменениями внешнего и внутреннего мира, в сознании имеется момент устойчивый, относительно постоянный, вследствие которого человек сознает, отличает себя как субъекта от меняющегося объекта [1].

Сознание предполагает выделение субъектом самого себя в качестве носителя определенной активной позиции по отношению к миру. Это выделение себя, отношение к себе, оценка своих возможностей, которые являются необходимым компонентом всякого сознания, и образует разные формы той специфической характеристики человека, которая именуется самосознанием [4].

Самосознание динамичное исторически развивающееся образование, выступающее на разных уровнях и в разных формах. Первой его формой, которую иногда называют самоощущением, является элементарное осознание своего тела и его вписанности в мир окружающих вещей и людей. Оказывается, что простое восприятие предметов в качестве существующих вне данного человека и независимо от его сознания уже предполагает определенные формы самоотнесенности, т. е. некоторый вид самосознания. Для того, чтобы увидеть тот или иной предмет как нечто существующее объективно, в сам процесс восприятия должен быть как бы встроен определенный механизм, учитывающий место тела человека среди других тел – как природных, так и социальных, и изменения, которые происходят с телом человека, в отличие от того, что совершается во внешнем мире. Иначе произошло бы

спутывание, смешивание тех изменений образа предмета, которые вызваны процессами, происходящими в самой действительности, и тех, которые всецело обязаны субъекту (например, приближение или удаление человека от предмета, поворот его головы и т. д.). Психологи говорят о том, что осознание действительности на уровне восприятия предполагает определенную, включенную в этот процесс «схему мира». Но последняя, в свою очередь, в качестве своего необходимого компонента предполагает определенную «схему тела».

Следующий, более высокий уровень самосознания связан с осознанием себя в качестве принадлежащего к тому или иному человеческому сообществу, той или иной культуре и социальной группе. Наконец самый высокий уровень развития этого процесса – возникновение сознания «Я» как совершенно особого образования, похожего на «Я» других людей и вместе с тем в чем – то уникального и неповторимого, могущего совершать свободные поступки и нести за них ответственность, что с необходимостью предполагает возможность контроля над своими действиями и их оценку [2].

Однако самосознание – это не только разнообразные формы и уровни самопознания. Это также всегда и самооценка и самоконтроль. Самосознание предполагает сопоставление себя с определенным, принятым данным человеком идеалом «Я», вынесение некоторой самооценки и, как следствие, возникновение чувства удовлетворения или же неудовлетворения собой. Самосознание – настолько очевидное свойство каждого человека, что факт его существования не может вызвать никаких сомнений.

Более того, значительная и весьма влиятельная ветвь идеалистической философии утверждала, начиная с Декарта, что самосознание – это как раз единственное, в чем никак нельзя усомниться. Ведь если я вижу какой-то предмет, то он может оказаться моей иллюзией или галлюцинацией. Однако же я никоим образом не могу сомневаться в том, что я существую и существует процесс моего восприятия чего-то (пусть даже это будет галлюцинация). И вместе с тем самое небольшое размышление над фактом самосознания вскрывает его глубокую парадоксальность. Ведь для того, чтобы осознавать самого себя, нужно видеть себя как бы со стороны. Но со стороны меня может видеть только другой человек, а не я. Даже свое тело я лишь отчасти могу видеть так, как его видит другой. Глаз может видеть все, кроме самого себя. Для того чтобы человек мог видеть самого себя, осознавать самого себя, ему необходимо иметь зеркало. Увидев свой образ в зеркале и запомнив его, человек получает возможность уже без зеркала, в своем сознании видеть себя как бы «со стороны», как «другого», то есть в самом сознании выходить за его пределы. Но для того чтобы человек увидел себя

в зеркале, он должен осознать, что в зеркале отражен именно он, а не какое-то другое существо [3].

Восприятие зеркального отображения как своего подобия кажется абсолютно очевидным. Между тем в действительности это вовсе не так. Недаром животные не узнают себя в зеркале. Оказывается, для того чтобы человек увидел себя в зеркале, он должен уже обладать определенными формами самосознания.

Формы эти не даны изначально. Человек их усваивает и конструирует. Он усваивает эти формы с помощью другого зеркала, уже не реального, а метафорического. Это «зеркало», в котором человек видит самого себя и с помощью которого он начинает относиться к себе как к человеку, т. е. вырабатывает формы самосознания, – общество других людей.

Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есть я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь, отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода «человек». Отношение человека к самому себе необходимо опосредовано его отношением к другому человеку. Самосознание рождается не в результате внутренних потребностей изолированного сознания, а в процессе коллективной практической деятельности и межчеловеческих взаимоотношений. Важно отметить, что человек не только себя воспринимает по аналогии с другим, но и другого – по аналогии с собой. Как показывают современные исследования, в процессе развития самосознания осознание себя и осознание другого человека в качестве похожего на меня и вместе с тем отличного от меня возникают одновременно и предполагают друг друга [4].

Структура самосознания представляет собой неоднородное архитектурное образование. Как устойчивая установка индивида по отношению к себе она включает в себя три взаимосвязанных компонента: Когнитивный, отражающий самопознание индивида; Эмоциональный, выражающий его самоотношение (самооценку); Поведенческий, отражающий саморегуляцию индивида.

К основным функциям самосознания можно отнести: Формирование себя как неповторимой личности (приобретение собственного образа «Я»).

Самозащита своего образа «Я» как фактора устойчивости личности во всех условиях жизнедеятельности.

Самосознание динамично, находится в развитии. На это обращал внимание, когда подчеркивал, что следует различать «знание о себе

и осознание себя»: «Знания о себе накапливаются уже в раннем детстве; в неосознанных чувственных формах они, по-видимому, существуют и у высших животных. Другое дело – самосознание, осознание своего «Я». Оно есть результат, продукт становления человека как личности». Что касается взглядов на механизмы генезиса самосознания, то здесь наблюдаются расхождения.

Вот некоторые из них:

- самосознание первично для человека и обусловлено в значительной степени генетически. Ребенок постепенно узнает себя в самом себе, в окружающем его мире, отмечает свои отличия от других, приобретает способность самостоятельно поддерживать устойчивость своих личностных качеств, т.е. формирует сознание;
- самосознание не является самостоятельным процессом. Сознание и самосознание формируются одновременно, и их автономное существование невозможно.

Осознание внешнего мира и себя – единый процесс, возникающий в результате синтеза самоощущений и ощущении элементов объективного мира. В развитии самосознания наблюдаются те же периоды, что и в развитии знаний человека об объективном мире: элементарные самоощущения – самовосприятие – самопредставления – мнения и понятия о себе.

Младший школьный период – это «этап интенсивного социального развития психики, её основных подструктур, выраженного как в процессе социализации индивидуальных образований, так и в новообразовании в личностной сфере и в формировании субъекта деятельности». На данном периоде у учащихся начальных классов основными новообразованиями являются личностная и интеллектуальные рефлексии, становление внутренней речи, самоконтроль, произвольность и осознанность познавательных процессов и поведения [1]. Младший школьник приступает к усвоению человеческого опыта, представленного в форме научных знаний. Также младший школьный период характеризуется дальнейшим совершенствованием высшей нервной деятельности, костно-мышечного аппарата, развитием психических функций.

Младший школьный период занимает особое место в психологии ещё и потому, что этот «период обучения в школе является качественно новым этапом психологического развития человека. Ведь в это время психическое развитие осуществляется главным образом в процессе учебной деятельности и, следовательно, определяется степенью включённости в него самого школьника» [2]. В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 9–11 лет.

Возраст от 6 до 11 лет является чрезвычайно важным для психического и социального развития ребёнка. Кардинально изменяется его социальный статус – он становится школьником, что приводит к перестройке всей системы жизненных отношений ребёнка. У него появляются обязанности, которых ранее не было и которые определяются теперь не только взрослыми, но и окружающими его сверстниками [3].

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Завершается, наметившийся в дошкольном возрасте переход, от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах, объём такого рода занятий сокращается. Образное мышление всё меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности. В конце младшего школьного возраста (и позже), проявляются индивидуальные различия: среди детей психологи выделяют группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, и «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, а также «художников», с ярким, образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления. Важное условие для формирования теоретического мышления – формирование научных понятий.

Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. По мнению Даниловой Е.Е., в младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объёму материала, способ «просто запомнить» позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе [4].

Таким образом, процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству – повторению. В. Д. Шадриков и Л. В. Черемошкина выделили тринадцать мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение. В младшем школьном возрасте развивается внимание. Особую роль в развитие произвольного внимания у ребёнка играет школа и учебный процесс. В процессе школьных занятий ребёнок дисциплинируется, у него формируется усидчивость, способность контролировать своё поведение [5, 22].

### **Литература**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : Учебник для студентов 2000. – С. 65.
2. Ананьев, Б. Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. – Москва, 2000. – С. 49.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Москва : Просвещение, 2001. – С. 64.
4. Божович, Л. И. О некоторых проблемах и методах изучения личности школьника // Вопросы психологии личности школьника. – Москва, Просвещение, 2001. – С. 28.
5. Выготский, Л.С. Детская психология. – Москва : Педагогика, 1999. – С. 44.
6. Давыдов, В. В. Психология младших школьников. – Москва, 2000. – С. 25.
7. Захарова, А. В. Формирование самосознания и самооценки в учебной деятельности // Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. – Москва, 2003. – С. 83.
8. Кон, И. С. Открытие “Я”. – Москва : Политиздат. – С. 36.
9. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – Москва : Изд-во РОУ, 2002. – С. 20.
10. Коломенский, Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 2002. – С. 32.
11. Лебеденко, Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Методическое руководство. – Москва : Прометей ; Книголюб, 2003. – С. 4.
12. Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника, – Москва : Просвещение, 2001. – С. 53.
13. Малахова, А. И. Сознание и самосознание личности. – Москва, 2004. – С. 40.
14. Матюхин, М. В. Мотивация учения младших школьников. – Москва, 2003. – С. 34.
15. Мухина, В. С. Возрастная психология. – Москва, 2001. – С. 63.
16. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1999. – С. 85.
17. Олейник, Л. Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования. – Авторе. Учителям и родителям о психологии подростка. – Москва : Высш. шк., 2003. – С. 29.
18. Петровский, А. В. Социальная психология. – Москва, 2001. – С. 101.

19. Рубинштейн, С. А. Проблемы общей психологии. – Москва, 2001. – С. 21.
20. Петровская, В. В. Самосознание личности. – Москва : Издательство Московского университета, 2000. – С. 67.
21. Якунин, В. А. Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста. – Москва : Педагогика, 2001. – С. 57.
22. Иванова В. С., Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л. Личностные особенности матерей и родительско-детские отношения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов с детским церебральным параличом / В. С. Иванова, Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 48–53.

УДК 159.9 + 316 + 61

ГРНТИ 15 + 4 + 76

## **СИСТЕМНЫЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

### **SYSTEM INDIVIDUAL ORIENTED STUDIES OF DEVIANT CONDUCT**

*Шелехов Игорь Львович, Белозёрова Галина Викторовна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* гносеология, методология, психология, психика, личность, система, девиация, поведение, аутизм, нарциссизм, аддикция, суицид, материнство девиантное, конформизм, нонконформизм, фанатизм, антисоциальное поведение.

*Key words:* gnoseology, methodology, psychology, psyche, personality, system, deviation, behavior, autism, narcissism, addiction, suicide, maternity deviant, conformism, nonconformism, fanaticism, antisocial behavior.

*Аннотация.* В статье содержится общая характеристика проблематики личностно-ориентированных исследований девиаций. Описаны психологические механизмы формирования девиантных форм поведения: расстройства личности (психопатии); принятие ценностей и норм эталонной группы; расстройство адаптации; временная утрата самоконтроля; сочетанное влияние семейной истории, сценария жизни, внутриличностного конфликта. Представлено авторское графическое изображение, наглядно иллюстрирующее основные формы девиантного поведения, даётся их краткая характеристика. Приводится авторское определение термина «девиантное материнство». Затронуты вопросы профилактики и социального контроля девиантного поведения.

Материалы статьи дополняют существующие гносеологические представления о девиантном поведении личности; являются теоретическим базисом для разработки оптимальных акмеологических моделей личностного развития и социализации индивидуума; служат основой для разработки комплексных дифференцированных программ профилактики и психологической коррекции поведенческих расстройств.

## **Общая характеристика проблематики личностно ориентированных исследований девиантного поведения**

Исследование девиантного поведения на основе системного личностно-ориентированного подхода позволяет комплексно рассмотреть данное явление, обозначить психологические механизмы и предложить методы психологической коррекции данных состояний [1].

Под девиацией / девиантной формой поведения (от лат. *deviare* – отклоняться, сбиваться с пути) понимается характеристика отдельных поступков или поведения, не соответствующих требованиям основных видов норм (естественно-научных и/или регуляторов жизни общества).

Девиантное поведение подразделяется на две группы:

1. Поведение, отклоняющееся от естественно-научных концепций норм (медико-биологических, медико-психологических, статистических) – поведенческие реакции обусловлены наличием соматических или психических/психологических нарушений.

2. Поведение, отклоняющееся от нормативных регуляторов жизни общества (правовые нормы, лингвистические, моральные, социальные, культурные, религиозные, семейные и родительско-детские нормы, идеальные) – поведенческие реакции отражают социальное неблагополучие: аморальное поведение, злоупотребление психоактивными веществами (алкоголизм, наркомании и токсикомании), административные нарушения, уголовные преступления.

В широком смысле под определением девиантного поведения подпадают любые действия, не соответствующие общепринятым нормам, в узком – нарушение неформальных норм. В случае нарушения формальных норм речь идет о делинквентном (антиобщественном, противоправном) поведении.

Увеличение количественных показателей распространенности в популяции девиантных форм поведения, особенно его деструктивных вариантов, является признаком неблагополучия общества, а также может отражать возникновение нового социального мышления и определяемых им стереотипов поведенческих реакций [2, 3].

## **Психологические механизмы формирования девиантных форм поведения**

Психология изучает внутренние, скрытые от внешнего наблюдения биопсихосоциальные структуры и процессы, знание которых необходимо для объяснения поведения человека и животных, а также психологических особенностей как конкретного человека, так и групп людей [4].

Для комплексного изучения феномена девиантного поведения представляется необходимым рассмотрение его психологического механизма.

В современной науке отсутствует общепринятый подход к определению сущности психологического механизма. С точки зрения философии и методологии науки, он определяется как «субъективное описание» объективно существующих процессов, регулирующих взаимодействие личности с окружающей средой. При этом такой способ объяснения предполагает не просто констатацию изучаемых явлений, а раскрывает их содержательные и функциональные характеристики.

Под термином «психологический механизм» понимается детализированная характеристика работы и трансформации психологической системы, обеспечивающей выполнение регулятивных функций.

Выводы, полученные на основе анализа научной литературы и данных эмпирических исследований позволяют утверждать, что существуют различные психологические механизмы формирования девиантного поведения. Рассмотрим их.

**Расстройства личности (психопатии).** Классическим объяснением механизма формирования девиантного и особенно делинквентного поведения является теория «психопатической личности» – индивидуума, характеризующегося эгоцентризмом, эгоизмом, лживостью, высокой агрессивностью, враждебностью, склонностью к грубым нарушениям социальных норм.

**Принятие ценностей и норм эталонной группы.** В социуме существуют группы, чьи ценности, взгляды, отношения, мировоззрение, отличны от общепринятых. Следование личности нормам/эталонам таких социальных групп определяет возникновение девиантного поведения.

**Расстройство адаптации.** Данный тип девиантного поведения обусловлен низкими адаптационными ресурсами личности. Сочетанное воздействие неблагоприятных эндо- и экзогенных факторов или изменение привычной обстановки детерминирует нарушения адаптации личности и возникновение нарушений поведения. После прекращения неблагоприятного воздействия стрессирующих факторов адаптация личности восстанавливается, и происходит возврат к нормативным поведенческим реакциям [5].

**Временная утрата самоконтроля.** Данный тип девиантного поведения возникает как следствие компульсивного влечения. Как правило, поведенческие нарушения возникают в стрессовой ситуации, на фоне психоэмоционального возбуждения. Поступки, отклоняющиеся от действующих норм, совершаются импульсивно, вопреки характерным для личности стандартам поведения. Попытки контролировать/упорядочить собственное поведение усилием воли оказываются безрезультатными. Способность руководить своими действиями возвращается после устранения стрессирующего фактора и нормализации функционирования эмоциональной сферы.

**Сочетанное влияние семейной истории, сценария жизни, внутриличностного конфликта.** Поскольку приоритетным направлением научного поиска для авторов статьи является девиантное материнство, будет оптимальным использовать изучаемую проблематику в качестве примера для иллюстрации психологического механизма в действии. Следует отметить, данные проведенных эмпирических исследований позволяют утверждать, что предложенный алгоритм с допустимой степенью точности экстраполируется на иные формы девиантного поведения.

Анализ материалов литературных источников и накопленного клинического опыта позволил раскрыть психологический механизм отклоняющегося материнского поведения и добровольной бездетности (рис. 1).

В приведенном психологическом механизме формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности выделяются 6 этапов. Рассмотрим их.

Этап 1. Результатами протекающих процессов являются формирование личности и внутренней картины материнства. Нормативным типом реакции выступает психологическая готовность женщины к выполнению материнской функции. Вторым типом реакции является развитие патологического состояния – грубого нарушения психологической готовности, делающее невозможными позитивные материнско-детские отношения.

Этап 2. Нормативное протекание психических процессов обеспечивает оптимальное функционирование сформировавшейся системы «мать – ребёнок». Женщина полноценно исполняет материнскую функцию, её социально-психологический и соматический статус рассматривается как эталон.

Этап 3. Возникновение и развитие у женщины внутриличностного конфликта является состоянием, осложняющим взаимоотношения в системе «мать – ребёнок». Реализация материнских функций соответствует крайней границе нормы.

В случае конструктивного разрешения или дезактуализации внутреннего конфликта возможно развитие реакции второго типа – нормализация внутрииндивидуального уровня материнства с последующим возвратом к показателям медико-биологической и медико-психологической норм.

Этап 4. Воздействие эндо- и экзогенных стрессирующих факторов запускает патологический механизм дальнейшего развития состояний, обусловленных внутриличностным конфликтом. Особое значение имеет локализация наименьшего сопротивления психики и/или организма, определяющая вариативность психосоматических реакций.

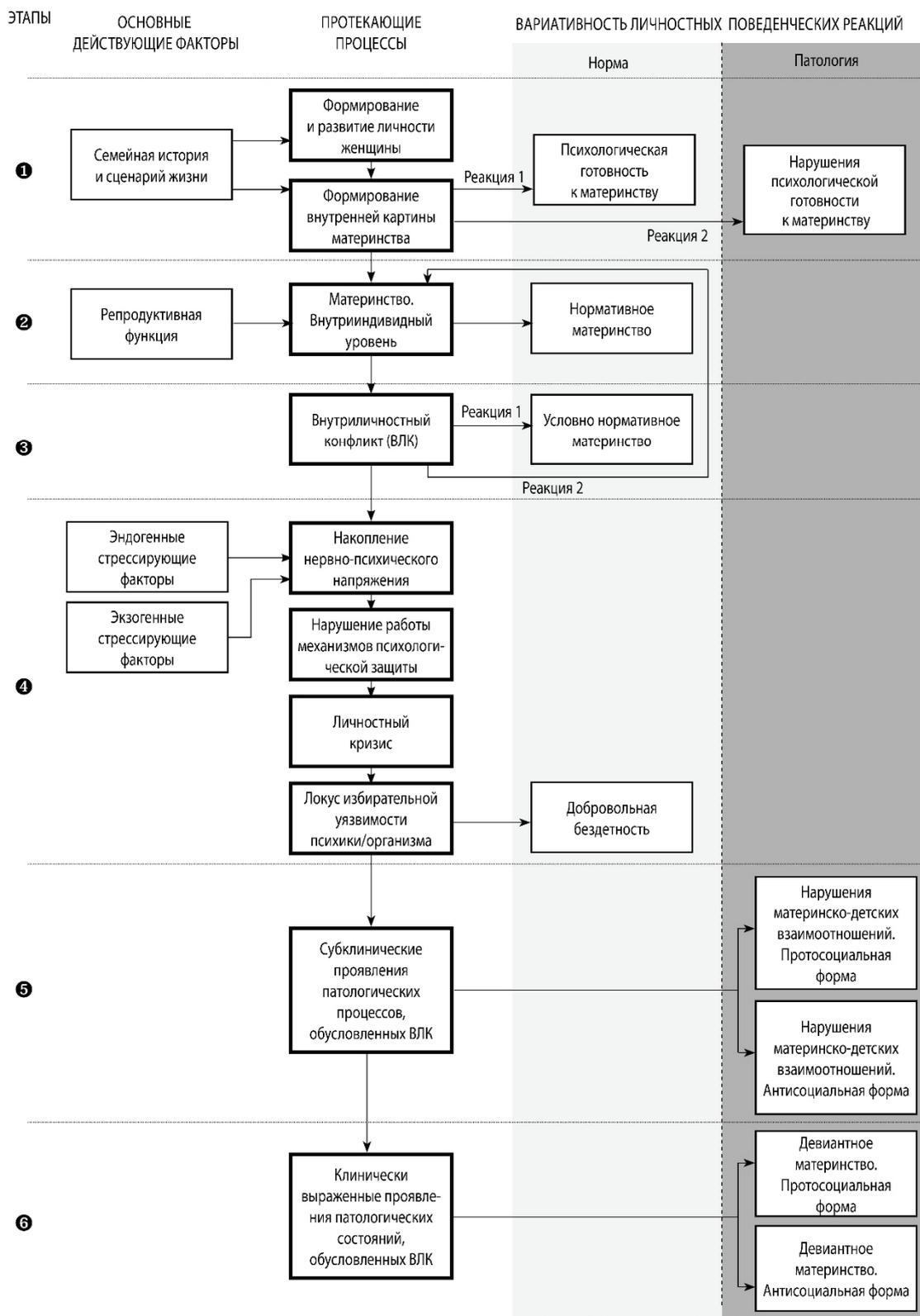


Рис. 1. Психологический механизм формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности

Специфической реакцией на протекающие процессы является формирование установок добровольной бездетности. Вместе с тем, отказ от рождения детей не разрешает имеющихся экзистенциальных вопросов и является фактором конвертации имеющихся внутриличностных конфликтов в другую плоскость.

Этап 5. Дальнейшее развитие патологических процессов, обусловленных внутриличностным конфликтом, вызывает формирование клинически очерченных состояний (нарушений поведения, аддиктивных состояний, неврозов и неврозоподобных расстройств, психосоматических заболеваний).

Патологическими реакциями умеренно выраженного характера являются нарушения материнско-детских взаимоотношений, представленные прото- и антисоциальными формами.

Этап 6. На данном этапе отмечаются выраженные отклонения в соматическом и психологическом/психическом здоровье женщины, развитие поведенческих расстройств, в том числе – девиантного материнства [6–20].

В описанном психологическом механизме формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности наглядно показана регулирующая роль структуры личности. Протекающие психические процессы отражают последовательность взаимосвязанных этапов: формирование и развитие личности → состояния личности → нарушения личности → нарушения поведения.

Функциональный обратимый характер личностных и поведенческих реакций, указывает на наличие принципиальной возможности психологической коррекции нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности.

### **Основные формы девиантного поведения**

В целом рассматриваются девять очерченных форм нарушений поведения, каждая из которых при сочетанном влиянии неблагоприятных эндо- и экзогенных факторов может нарушить социальную адаптацию индивидуума. Охарактеризуем основные формы девиантного поведения (рис. 2) в порядке возрастания их опасности для общества и государства.

**Недеструктивные варианты.** Представляют собой обширную группу отклонений, не представляющих выраженной угрозы для личностного благополучия индивидуума. К таким девиациям относятся хобби, увлечения путешествиями, культурой и искусством, коллекционирование, комнатное цветоводство, разведение домашних животных и т. п.

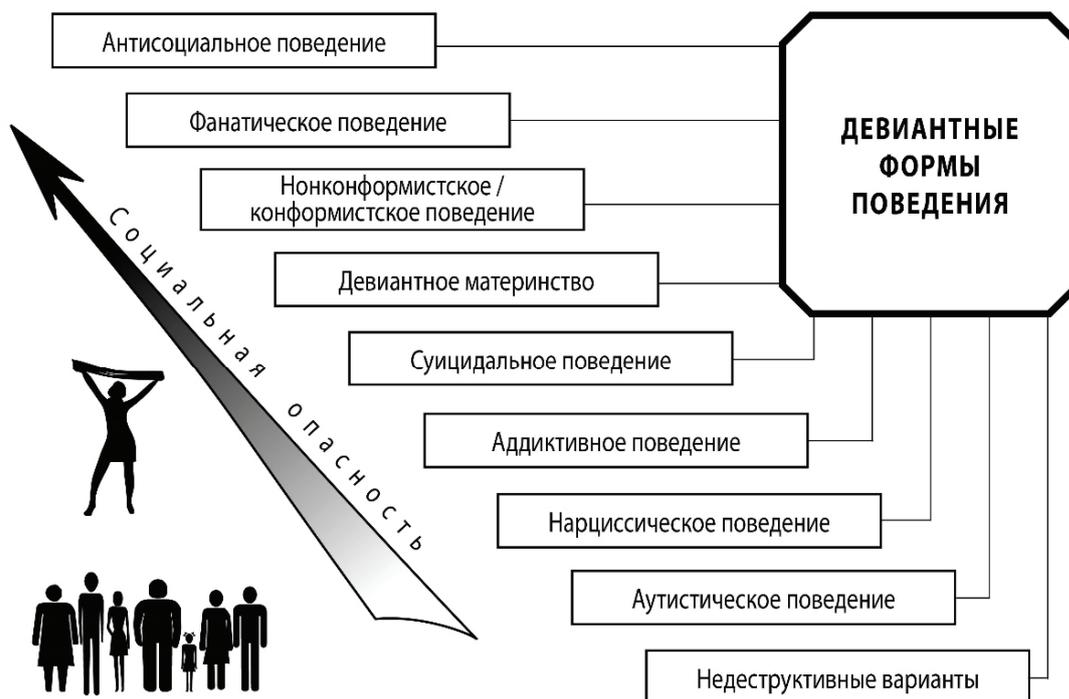


Рис. 2. Основные формы девиантного поведения

**Аутистическое поведение.** Характеризуется затруднением осуществления и поддержания социальных контактов, оторванностью от действительности, погруженностью в сферу мечтаний, фантазий, эскапизм.

**Нарциссическое поведение.** Концепция грандиозности собственного «Я», которая проявляется в фантазиях и действиях. Болезненная чувствительность к оценкам других людей, бесконечное самолюбование, самовосхваление. Отмечаются сниженные показатели самокритики.

**Аддиктивное поведение.** Аддиктивное поведение (от англ. «addiction» – склонность, пагубная привычка) определяется психической зависимостью от какого-либо рода особой деятельности или психоактивного вещества. Выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ, определенные виды деятельности или постоянной фиксации внимания на них. Аддиктивная практика эмоционально окрашивается, начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию аддикции. В современной психиатрии эта проблема столь актуальна, что стало целесообразным выделение специального раздела медицины – аддиктологии [16].

**Суицидальное поведение** представляет собой аутоагрессивные действия человека, сознательно и преднамеренно направленные на лишение себя жизни из-за столкновения с неблагоприятными жизненными обстоятельствами. Под термином «суицид» (suicidium; лат. sui себя + caedo убивать) подразумевается умышленное лишение себя жизни, самоубийство. Принципиальным является, что самоубийство – деяние сознательное. Таким образом, ситуации, когда смерть причиняется лицом, которое не может отдавать себе отчета в своих действиях или руководить ими, а также в результате неосторожности субъекта относят не к самоубийствам, а к несчастным случаям [21–23].

**Девиантное материнство** – нарушение поведения матери, выражающееся в дистанцировании/отказе от ребёнка или проявлении по отношению к нему открытого пренебрежения и насилия; а также грубые нарушения материнско-детских взаимоотношений, которые служат причинами снижения уровня благополучия ребёнка, возникновения отклонений в его психическом и соматическом развитии. Такие нарушения особенно опасны в младенческом, раннем, дошкольном, школьном возрастах. Нарушения материнско-детских взаимоотношений и девиантное материнство представлено антисоциальной и протосоциальной формами [2].

**Конформистское поведение** характеризуется отсутствием самобытности, оригинальности в привычках, взглядах, принципах, приверженностью к официальным точкам зрения, приспособленчеством, некритичным следованием указаниям лиц, обладающих властью.

**Нонконформистское поведение** характеризуется неприятием социальных ценностей и норм; протестом против модели поведения, характерной для «среднего класса»; следованием маргинальным точкам зрения; нонконформизмом; критическому отношению к государственной политике, оппозиционными действиями; стремлением к независимости и личной неограниченной свободе.

**Фанатическое поведение.** Выражается в слепой приверженности какой-либо идее, доктрине, нетерпимости к иным взглядам, что может сопровождаться действиями насильственного, brutального характера. Нейтральные или дружеские поступки других людей часто оцениваются как враждебные или заслуживающие презрения. С определённой долей условности возможно выделение политического и религиозного фанатизма.

**Антисоциальное поведение.** Основной чертой такого поведения являются совершение действий, противоречащих общепринятой этике и морали, безответственность, игнорирование прав и законов.

## **Профилактика и социальный контроль девиантного поведения**

В настоящее время выделяются следующие основные формы социального контроля девиантного поведения:

1) государственная социально-экономическая политика по развитию физической культуры и спорта, культуры и искусства;

2) введение цензуры в СМИ (печатные издания, радио, телевидение, интернет) и запрет на размещение материалов, содержащих сцены насилия, употребления психоактивных веществ, натуралистичного изображения половой жизни, информацию экстремистского характера;

3) формирование гражданских институтов социального контроля, которые бы принимали на себя часть функций по профилактике противоправных действий и охране общественного порядка;

4) создание гибкой и разветвленной системы социальной помощи, включающей благотворительные, общественные, муниципальные, федеральные уровни;

5) подготовка и переподготовка кадров, способных работать с представителями так называемого «социального дна»: социальных педагогов, психологов, психиатров, наркологов, сотрудников силовых структур.

Методы и средства социального контроля должны быть адекватны степени выраженности и опасности формы девиантного поведения [24].

**Выводы.** Гетерогенность форм девиантного поведения подразделяется на две группы: отклонения от естественно-научных концепций норм (медико-биологических, медико-психологических, статистических) и отклонения от нормативных регуляторов жизни общества (правовые нормы, лингвистические, моральные, социальные, культурные, религиозные, семейные и родительско-детские нормы, идеальные).

К неdestructивным вариантам девиантного поведения относятся хобби, увлечения путешествиями, культурой и искусством, коллекционирование, комнатное цветоводство, разведение домашних животных.

К отклонениям, представляющим угрозу для личностного благополучия индивидуума, относятся: аутистическое, нарциссическое, аддиктивное, суицидальное, конформистское, нонконформистское, фанатическое, антисоциальное поведение, девиантное материнство.

В психологическом механизме формирования нарушений материнско-детских взаимоотношений, девиантного материнства, добровольной бездетности критическим периодом (этап 4) является воздействие эндо- и экзогенных стрессирующих факторов, запускающих патологический механизм дальнейшего развития состояний, обусловленных внутрличностным конфликтом.

Социальный контроль девиантного поведения включает комплекс мер: введение цензуры в СМИ, формирование «институтов общественного контроля», создание системы социальной помощи, подготовка и переподготовка кадров, сужение репрессивных мер воздействия.

### **Литература**

1. Шелехов, И. Л. Системный подход как методологический базис личностно-ориентированных психологических исследований / И. Л. Шелехов // Научно-педагогическое обозрение – 2017. – Вып. 2 (16). – С. 9–20.
2. Шелехов, И. Л., Уразаев А. М. Психологическая коррекция девиантных форм материнского поведения / И. Л. Шелехов, А. М. Уразаев. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2009. – 128 с.
3. Шелехов, И. Л., Белозёрова Г. В. Взаимодействие систем «личность» – «социум» / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 117–126.
4. Гадельшина, Т. Г., Методология и методы научных исследований : Учебное пособие / Т. Г. Гадельшина, И. Л. Шелехов. – Томск : Издательство ТГПУ, 2017. – 264 с.
5. Шелехов, И. Л. Личностные аспекты адаптации в исследовании образов, символов, сюжетов сновидений : Монография. И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2016. – 420 с.
6. Международная классификация болезней. 10-й пересмотр (МКБ–10) / Пер. под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – Киев : Сфера, 2005. – 306 с.
7. Adler A. Über den nervösen Charakter / A. Adler. – Wiesbaden, 1912.
8. Freud S. Das Ich und das Es / S. Freud. – Leipzig : Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1923. (Erstdruck).
9. Freud, S. Das Interesse an der Psychoanalyse (1913) // Freud. S. Darstellungen der Psychoanalyse. – Verlag : Frankfurt am Main, Hamburg : Fischer Bücherei, 1978.
10. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. – 427 с.
11. Свядощ, А. М. Неврозы. Руководство для врачей / А. М. Свядощ. – Санкт-Петербург : Питер, 1997. – 448 с.
12. Наумов, А. В. Психологические проблемы беременности и перинатального периода / А. В. Наумов // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 6. – С. 17–19.
13. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. – Москва : Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. – 448 с.
14. Сидоров, П. И. Введение в клиническую психологию : Учеб. для студентов мед. вузов / П. И. Сидоров, А. В. Парняков. – Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – Т. 1. – 416 с.
15. Tomori, M. Childen’s Mental Health Risks in a Changing Europe // Mental Health Reforms. – 2000. – № 1. – P. 5–7.
16. Шелехов, И. Л. Аддиктивные состояния : Учеб.-метод. комплекс / И. Л. Шелехов, Т. Г. Гадельшина. – 2-е изд., испр. и доп. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2012. – 332 с.
17. Фрейд, З. Я и Оно / З. Фрейд. – Москва : ЭКСМО, 2014. – 864 с.
18. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества: Труды Института психологии РАН [цифровая книга] / Под ред. А. Н. Журавлева, М. И. Воловиковой, Т. В. Галкиной. – Москва, 2014.
19. Александер, Ф. Г. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Г. Александер ; пер. с англ. : А. Боковикова, В. Старовойтова. – Москва : Канон+РООИ «Реабилитация» 2016. – 352 с.

20. Kling, J., Holmqvist-Gattario K., Frisé A. Swedish women's perceptions of and conformity to feminine norms // *Scandinavian Journal of Psychology*. June 2017. – Vol. 58. – Iss. 3. – P. 238–248.
21. Шелехов, И. Л., Корнетов А. Н., Гребенникова Е. В. Суицидология : история и современные представления : Учебное пособие. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2016. – 300 с.
22. Freeman A., Mergl R., Kohls E. [et. al.] A cross-national study on gender differences in suicide intent / Freeman A., Mergl R., Kohls E. [et. al.] // *BMC Psychiatry*. – 2017. Vol. 1. – P. 234.
23. Laido Z., Voracek M., Till B. [et. al.] Epidemiology of suicide among children and adolescents in Austria, 2001–2014 // *Wiener klinische Wochenschrift*. – 2017. – Vol. 129 (3). – P. 121–128.
24. Шелехов, И. Л. Личностные аспекты девиантных форм поведения / И. Л. Шелехов, Г. В. Белозёрова // *Уголовно-исполнительная система: педагогика, психология и право: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (19–20 апреля 2018 г.): в 2 ч. Ч. 1.* – Томск : ФКУ ДПО «Томский ФСИН России», 2018. – С. 21–30.

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

---

УДК 376.42  
ГРНТИ 14.29.21

## СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПРОБЛЕМЫ И АКТУАЛЬНОСТЬ

### THE MODERN VIEW ON THE ROLE OF SOCIAL INTELLIGENCE: ISSUES AND RELEVANCE

*Азарова Эльвира Геннадьевна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* сложная структура дефекта, «безречевые» дети, социальный интеллект, интеграция, коммуникация, общение, коммуникативные навыки, сюжетно-ролевая игра, эмоционально-волевая сфера.

*Key words:* complex defect structure, “speechless” children, social intelligence, integration, communication, communication, communicative skills, story-role play, emotional-volitional sphere.

*Аннотация.* Вопросы о формировании социального интеллекта у детей со сложной структурой нарушений и важности социализации этой группы детей является актуальным. В статье излагается современный взгляд на проблему, выделены направления логопедической работы по формированию социального интеллекта у детей со сложной структурой.

Понятие «социальный интеллект» введено Эдвардом Торндайком. Под этим термином он подразумевал некую «способность к пониманию и управлению людьми, действовать мудро в межличностных отношениях в соответствии со сложившейся ситуацией».

Рассмотрим понятие «социального интеллекта» у детей со сложной структурой нарушений. Дети со сложной структурой дефекта – это особая категория детей, которая остается малоизученной.

Сложные нарушения – это комплексные нарушения, включающие комбинации сенсорных, двигательных, познавательных, психологических трудностей и проблемы со здоровьем, которые приводят к

ограничениям участия человека в окружающей его жизни. Формирование социального интеллекта у детей со сложной структурой дефекта – это формирование способностей, обеспечивающих успешность общения и социальной адаптации в обществе: чувств и эмоциональных состояния, невербальной и вербальной экспрессии, умения понимать других людей.

Большинство детей со сложными нарушениями в развитии «безречевые»: не понимают обращенную речь, не обладают способностью к осмысленным самостоятельным движениям. Многие из них не владеют какой-либо системой общения, которая позволяла бы им при отсутствии речи эффективно общаться с родителями. Все эти сочетания элементов сложного нарушения – не просто суммарное сложение отдельных нарушений, а сложная структура, в которой все нарушения оказывают влияние друг на друга, и в результате – мы имеем дело со сложным многофункциональным нарушением развития. Трудность формирования социального интеллекта у детей со сложной структурой нарушений заключается в том, что многочисленная вариативность сочетаний первичных нарушений и различная степень их выраженности негативно отражаются на функционировании познавательной сферы ребенка и это сказывается на социальной адаптации и значительно затрудняют формирование социального интеллекта.

Проблемы в формировании социального интеллекта данной категории детей таковы:

- недостаточно разработаны условия, способствующие раскрытию потенциальных возможностей детей и успешному продвижению их в процессе обучения и социальной адаптации в современном обществе;
- контакт с детьми крайне затруднен из-за непонимания обращенной речи, даже при многократном жестовом и мимическом повторении;
- дети пассивны в принятии предлагаемых заданий, у них не сформированы регуляторные механизмы, они не понимают простейшие ситуации, с большим трудом формируется социальный опыт.

Роль взрослого при формировании общения у ребенка проявляется в способности сконцентрироваться и разделить общий интерес, побуждая ребенка использовать объекты, вызвать адекватную ответную реакцию с его стороны, а также инициировать эффективный обмен реакциями. То, как педагог отвечает на инициирование контакта с ребенком, чрезвычайно важно для формирования у последнего позитивного отношения к объектам и событиям, потребности делиться приобретенным опытом взаимодействия. В процессе общения взрослый выступает в качестве источника нужных сведений и информирует ребенка об окружающем, побуждая приобщиться к новому знанию, а ребенок активно вовлекается в поиск информации.

Способность эффективно использовать моменты взаимного внимания является необходимой для развития будущих учебных навыков у ребенка. Эта способность становится базовой для развития мышления. Очень важно в ходе обучения общению ребенка, который не пользуется устной или жестовой речью, включать реальные жизненные ситуации в качестве основы содержания общения.

В настоящее время общество включает детей со сложными нарушениями в процесс образования. Эти дети обучаются в школах по индивидуальным программам, рекомендованным специалистами ПМПК. Специалисты учитывают структуру нарушений, соотношение первичных и вторичных нарушений развития, их задача состоит в том, чтобы преодолеть барьеры коммуникации и способствовать социальной адаптации и интеграции детей.

Согласно утверждениям отечественных учёных для формирования у ребенка со сложными нарушениями социального интеллекта необходима ранняя эффективная коррекционная работа. Большую роль в формировании социального интеллекта играет семья, прежде всего, влияние матери. Активное общение среди нормально развивающихся сверстников – немаловажный фактор, способствующий также формированию социального интеллекта. Социально – полезная деятельность на основе компенсаторных возможностей – еще один главный фактор развития ребенка со сложной структурой нарушений. Но, к сожалению, все эти факторы не дают возможность полностью выправить дефект, хотя и помогают преодолеть затруднения, создаваемые дефектом (Е. Ф. Рау, А. Л. Венгер, Г. Л. Выготская, Э. Л. Леонгард, Б. Д. Корсунская). Учёные доказали, что при работе с детьми со сложной структурой эффективности коррекционной работы зависит от времени ее начала, содержания, методов и приемов. Ранняя коррекционно-педагогическая работа способствует предупреждению и профилактике вторичных отклонений в развитии, что в свою очередь положительным образом сказывается на становлении личностных качеств ребенка, формировании основ адекватного поведения.

По словам Л.С. Выготского, развитие психики человека происходит лишь в совместной деятельности и общении. Немаловажным фактором развития и формирования ребенка в младшем возрасте является эмоциональное общение ребенка с взрослым, в частности, с матерью. Общение берет свое начало на ранних этапах онтогенеза, когда мать общается со своим ребенком еще в утробе, тем самым уже формируя социальный интеллект, хотя порой и не предполагает наличие сложных нарушений у ребенка.

Исследования последних десятилетий в области коррекционной педагогики и психологии со всей очевидностью доказывают, что ранняя

комплексная психолого-педагогическая помощь не может быть эффективной вне контекста работы с ближайшим окружением, в том числе – с матерью (Е. Р. Баенская, Т. А. Басилова, Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев и др). В более старшем возрасте эмоциональное общение сменяется предметно-деловым, а в старшем возрасте – речевым общением.

Деятельность ребенка должна быть организована в пространстве, структурированном таким образом, чтобы помочь ребенку понять последовательность действий и усилить потенциальные возможности. Дети узнают больше, если содержания действия понятны, а окружающее пространство адаптировано для предполагаемой деятельности. Коммуникация по поводу осуществляемых действий облегчается, а развитие понимания делается более эффективным, если дети имеют возможность объединять контекст, действия и коммуникацию, которые интегрированы в обучающем процессе.

Таким образом, из всего сказанного выше следует, что социальный интеллект у детей со сложной структурой дефекта необходимо формировать в раннем дошкольном и школьном возрасте, используя невербальную и вербальную коммуникацию, опираясь на компенсаторные возможности организма, посредством сюжетно-ролевых игр. Кроме того, необходимо продолжать формировать социальный интеллект на протяжении всей жизни с помощью квалифицированной помощи специалистов, родителей, общества.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Концепция Специального Федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – Москва : Просвещение, 2013. – 42 с.
3. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. ср. уч. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – 3-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.
4. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст // АЛЬМАНАХ ИКП, 2001. – № 4.
5. Шипицина, Л.М. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития. Учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов. – Санкт-Петербург, 2013.

УДК 37.02  
ГРНТИ 14.29.27

## **ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ ПО СИСТЕМЕ БРАЙЛЯ**

### **PREPARATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DEEP VIOLATIONS OF VISION AND READING BY THE BRAYL SYSTEM**

*Гордеева Екатерина Алексеевна*

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук,  
заведующий кафедрой дефектологии

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети с глубокими нарушениями зрения, слепые, система Брайля, дети дошкольного возраста.

*Key words:* children with severe visual impairment, blind, Braille, children of pre-school age.

*Аннотация.* Проблемой подготовки слепых дошкольников исследователи уделяли мало внимания. На данный момент существуют достаточно эффективные методики диагностики детей с глубокими нарушениями зрения, но они не уделяли внимания подготовке детей с глубоким нарушениями зрения к обучению в школе. Существуют методики обучения системе Брайля, но все они ориентированы для взрослых людей (поздноослепших, тифлопедагогов, тифлосурдопереводчиков и др.). Для детей дошкольного возраста не существует методик для подготовке к данной системе чтения и письма.

По последним данным Всемирной организации здоровья, во всём мире от нарушений зрения страдают около 300 миллионов человек, из них 19 миллионов – это дети. В России же статистика другая: снижение зрения наблюдается у каждого второго жителя нашей страны, в том числе и у детей [1].

Личность человека находилась и находится в сфере воздействий различных общественных и идеологических отношений. Поэтому положение слепого в обществе, как в прошлом, так и в настоящем определяется господствующими идеологиями, воплощенными в политике государства, гражданином которого является слепой.

Важным шагом на пути развития обучения слепых явились попытки некоторых общественных деятелей предложить способы письма и чтения с помощью осязания. Наиболее распространенным был ранее способ письма на вощеной бумаге острой палочкой обычных букв, которые затем на ощупь воспринимались слепым. Однако, этот способ письма был малопригоден для слепых. Он не учитывал особенностей

и возможностей их осязания. Важным в истории развития письменности слепых была попытка распространения точечного шрифта Ф. Лана (1670 г.), который, изучив некоторые особенности осязания, предложил свой шрифт, основанный на комбинации двенадцати точек.

Предложенный шрифт не получил широкого распространения, а сам автор, аббат Ф. Лана, за вмешательство в судьбу слепого, которая, как утверждали церковники, предопределена самим Богом, был сурово наказан церковью. Но этот опыт создания точечного шрифта, отражающий возможности осязания слепого, имеет важное значение в истории развития письменности, без которой невозможно никакое обучение слепых грамоте. Косвенно шрифт Ф. Лана сыграл свою положительную роль в создании шрифта Брайля, которым пользуется сейчас большинство слепых мира.

Другой выдающийся французский учитель слепых – Луи Брайль (1809–1852) вошел в историю мировой тифлопедагогики как создатель уникального шрифта для слепых. Гениальность изобретения Л. Брайля заключается в том, что шесть точек, расположенных в два ряда по три в каждом, позволяют образовать 63 комбинации. Эти комбинации дают возможность использовать шрифт не только для алфавитов большинства стран, но и математических знаков и знаков нотного письма. В настоящее время шрифт Брайля используется в подавляющем большинстве стран мира [2].

Специфические требования к обучению детей с глубокими нарушениями зрения заключаются в соответствующей освещенности; ограничении непрерывной зрительной нагрузки (5–10 мин в младшем и среднем дошкольном возрасте и 15–20 мин в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте); смене вида деятельности на деятельность, не связанную с напряженным зрительным наблюдением; особых требованиях к методу наглядности.

Развитие и совершенствование пространственных представлений включает работу над умениями ориентироваться в пространстве: своего тела; расположении предметов по отношению к самому себе (справа – слева, выше – ниже, левее – правее и т.д.); в пространственных отношениях между предметами, находящимися на столе; в установлении пространственных отношений между 2–3 предметами, а затем между их рельефными изображениями.

Развитие и совершенствование тактильно-осязательных и двигательных умений включает развитие и совершенствование:

- координированной работы обеих рук;
- использования указательного и других пальцев для восприятия рельефных точек с помощью осязания;
- лёгкого и равномерного прикосновения к точкам шрифта Брайля;

– непрерывного движения рук по строкам прибора Брайля и рядам шеститочий шрифта Брайля слева направо и наоборот.

Работа по уточнению и закреплению образов букв на уроках русского языка предусматривает формирование глобального образа-представления изучаемой брайлевской буквы.

Складывается сенсорная база для изучения рельефно-точечных букв по системе Брайля: с использованием специальных тифлотехнических («Разборная азбука по Брайлю», «Кубик буква», «Колодка шеститочия») и наглядных пособий разного масштаба создавались тактильный и зрительный (при наличии остаточного предметного зрения) образы каждой буквы.

Анализу структуры глобального образа буквы способствует работа по установлению места точек в составе каждой из букв, усвоение их места (положения) при письме и чтении. Здесь уточнялись сенсорные представления обучающихся, для чего проводилось сравнение букв по общему образу, форме, структурному составу, пространственному положению точек.

Формирование точного образа букв русского алфавита по системе Брайля: по количеству входящих в букву точек; по расположению точек, образующих специфическую форму каждой буквы; ориентирование в шеститочии [2, 3].

Формирование чёткого дифференцированного образа-представления буквы для соотнесения с обозначаемым звуком, для представления буквы и в прямом, и в зеркальном отражении. Специальное внимание обращалось на выполнение упражнений, направленных на развитие инструментального осязания, т.е. умений поиска с помощью грифеля места определенной точки клетки прибора Брайля. Для этого использовались пособия «Разборная азбука по Брайлю» и «Колодка шеститочия» [3].

Таковы компоненты и средства пропедевтики освоения слепым ребенком грамоты по системе Брайля.

### **Литература**

1. Андреева, Л. В. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России. / Л. В. Андреева, Д. И. Бойков, Г. Н. Пенин и др. – Санкт-Петербург, 2007.
2. Никулина, Г. В. Обучение письму и чтению по рельефно-точечной системе Л. Брайля / Г. В. Никулина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 576 стр.
3. Фомина, Л. А. Рекомендации по подготовке незрячих дошкольников к чтению и письму по системе Брайля. / Л. А. Фомина : РГБ для слепых. – Москва, 2010.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

## **FORMATION OF EDUCATIONAL COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

*Дмитрива Вероника Дмитриевна*

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* расстройство аутистического спектра, учебная коммуникация, этапы обучения, визуальные вспомогательные материалы, методические указания, особенности обучения.

*Key words:* autism spectrum disorder, educational communication, stage of training, visual support materials, methodical instructions, features of training.

*Аннотация.* Овладение учебной коммуникацией у детей с расстройствами аутистического спектра сопровождается рядом трудностей, которые связаны с нарушениями речевой коммуникации, а также организацией произвольного поведения. Очень часто ребенку легче научиться делать что-либо самому, а не посредством подражания или следования инструкции. Достаточно специфичными для детей с аутизмом являются сложности освоения программы действий: трудность ее самостоятельного запуска, перехода от одной операции к другой. Аутичный ребенок даже освоив навык, с трудом переносит его на аналогичные действия в процессе обучения.

Расстройство аутистического спектра – это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.

Нарушения аутистического спектра невероятно разнообразны. При разнообразии классификаций среди педагогов пользуется популярностью классификация О.С. Никольской, выделяющей четыре группы детей с расстройством аутистического спектра.

Для первой группы характерны самые глубокие и сложные нарушения. Дети с подобным диагнозом не способны обслуживать себя, у них полностью отсутствует потребность во взаимодействии с окружающими, как правило у детей этой группы отсутствует речь.

У детей второй группы можно заметить наличие жестких ограничений в моделях поведения. Любые изменения в схеме (например, несоответствие в привычном режиме дня или обстановке) могут спровоцировать приступ агрессии и срыв. Ребенок достаточно открыт, но речь его проста, построена на эхоталии. Дети из этой группы способны воспроизводить бытовые навыки.

Для третьей группы характерно более сложное поведение: дети могут быть очень увлечены каким-либо предметом, выдавая потоки энциклопедических знаний при разговоре. С другой стороны, построить двусторонний диалог ребенку сложно, а знания об окружающем мире – фрагментарные.

Дети четвертой группы склонны к нестандартному и даже спонтанному поведению, но в коллективе робкие и стеснительные, тяжело идут на контакт и не проявляют инициативу при общении с другими детьми. Могут испытывать трудности с концентрацией внимания.

У детей с РАС отмечаются следующие особенности: стереотипное поведение; чрезмерная психомоторная возбудимость; трудности установления эмоционального контакта с внешним миром и выражения собственных эмоциональных переживаний, понимания состояния других; негативная реакция и сопротивление в ответ на изменения в жизненном порядке; задержка и нарушение коммуникативной функции языка (мутизм – состояние, когда ребёнок не отвечает на вопросы и даже знаками не даёт понять, что он согласен вступить в контакт с окружающими).

Адаптация ребенка с РАС к школьному обучению, по причине имеющих у них психофизических особенностей, происходит очень тяжело. Ребенок с трудом привыкает к режиму дня, обязанностям обучающегося, наличию других детей в классе.

Одним из главных критериев обучения детей с аутизмом в школе является формирование учебной мотивации. В массовые образовательные учреждения чаще всего попадают дети, имеющие неярко выраженные проявления аутизма. Специалисту следует знать и учитывать в своей работе, что формирование учебного поведения ребенка зависит от установления с ним эмоционального контакта. Это сделать возможно через участие ребёнка в понравившейся деятельности (рисовании, пускании мыльных пузырей и т.п.). У детей наблюдаются некоторые «навязчивости», касающиеся определенных условий и порядка окружающей среды. Для них важно, чтобы занятия проводились в одно и то же время, в одном месте, имели одинаковую последовательность заданий и упражнений. Место для работы следует выбрать так, чтобы перед вами и ребенком была стена, на столе должно лежать минимальное количество пособий. Знакомство должно происходить через мать, ее также следует вовлекать в процесс обучения и воспитания.

По причине отрешённости от внешнего мира общим в характеристике всех аутичных детей является недостаточная ориентация в речи, понимание речи. Поэтому задачей специалиста, работающего с ребёнком, является развитие понимания речевых высказываний.

Этапы работы по формированию учебной коммуникации у детей с РАС:

1 этап – установление контакта.

Основная цель данного этапа – адаптация ребенка к условиям группы, диагностика сформированности речи, а также установление эмоционального контакта педагога с ребенком. Используя метод наблюдения, педагог выявляет актуальное развитие речи ребенка, а также собирает анамнестические данные о натальном и постнатальном развитии ребенка, выясняет его интересы или пристрастия, словом, всё то, что может подтвердить готовность ребёнка к сотрудничеству и заинтересованности. Все наблюдения фиксируются, затем анализируются. Выясняется, насколько ребёнок готов к взаимодействию с педагогом. Это направление работы требует знания специальных методик и может занять длительное время.

2 этап – выработка стереотипа учебного поведения.

Целью данного этапа является выработка навыков и умений сидеть за столом. Со стороны ребёнка возможны проявления негодования, отторжения или полного неприятия учебной ситуации. Как правило, уходит немало времени, чтобы ребёнок не испытывал страха и не чувствовал угрозы со стороны педагога.

Первоначально возникает необходимость просто привлечь внимание ребенка и удерживать его некоторое время, достаточно для выполнения нескольких манипуляций. Первые несколько занятий могут быть очень кратковременными (5–7 минут, а порой и 2-х минут бывает достаточно), так как у детей все еще преобладает «полевое» поведение и удержать ребенка за столом достаточно сложно. Иногда, для выработки учебного стереотипа, приходится прибегать к удержанию ребенка за столом до окончания выполнения им задания. В данный период на занятиях педагог фиксирует и анализирует реакции ребенка на предложенный материал, а также поведение ребенка во время и после занятия. На начальных этапах работы на занятиях вместе с ребёнком присутствует мама: с ней ребёнок чувствует себя в безопасности и тревога уменьшается. Постепенно, по мере усвоения ребёнком тех или иных навыков и появления уверенности, роль мамы уменьшается, и вскоре возможно проведение занятий без её участия.

3 этап – установление зрительного контакта и формирование начальных коммуникативных навыков.

Педагог начинает работу над фиксацией взгляда на картинке или любой, интересующей ребёнка, вещи. При этом педагог держит, к примеру, любимую игрушку на уровне своих глаз. Если ребенок не реагирует на обращение, нужно мягко повернуть его за подбородок и дождаться, когда взгляд скользнет по предъявляемому материалу. Вещь отдается

ребёнку лишь в случае выраженной реакции на неё. При этом добавляется инструкция: «Посмотри на меня». Со временем фиксация взгляда на предъявляемом материале будет возрастать и заменяться взглядом «глаза в глаза». Зафиксированный взгляд можно поощрить.

На этом этапе отрабатывается реакция оживления, умение следить взглядом за движением собственной руки, за предметами, захваченными рукой. Отрабатывается указательный жест: для этого пассивно охватывают указательный палец ребенка, касаются им объемных предметов (ручка, карандаш, тетрадь, учебник, линейка, пенал и т.д.), обводят предмет по контуру и называют словом. Параллельно идёт работа над введением жеста «да». С этой целью на занятиях и в повседневной жизни создаются специальные ситуации, задаются вопросы, требующие ответа «да». Как только жест «да» стал получаться, вводится жест «нет». Постепенно помощь педагога сводится к минимуму и сходит на «нет». Ежедневные тренировки позволяют сформировать эти жесты и ввести их в ежедневное общение ребёнка с близкими людьми.

4 этап – обучение пониманию речи, выполнению инструкций.

Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного стереотипа», а также умение выполнять простые инструкции типа «дай» и «покажи». Впоследствии эти инструкции понадобятся для обучения пониманию названий предметов. Первоначально для обучения выбирают один предмет. Этот предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться ребёнку в учебном процессе и быть удобным по форме и размеру для захвата рукой.

Выделяют следующий порядок работы.

1. Ребенок и взрослый сидят рядом за столом (либо лицом к столу, либо на стульях друг напротив друга около стола). На столе не должно находиться лишних предметов. Взрослый кладет на стол предмет и привлекает внимание ребенка при помощи обращения по имени или инструкции: «Посмотри на меня». Затем дает инструкцию, например: «Дай карандаш».

Если ребенок выполняет инструкцию (т. е. берет карандаш со стола и кладет ее в руку взрослому), должно немедленно следовать поощрение.

Если ребенок не выполняет инструкцию, то взрослый оказывает помощь: своей «ведущей» рукой берет руку ребенка, захватывает рукой ребёнка карандаш и вкладывает его в свою свободную руку. Затем следует поощрение с комментариями типа: «Умница, ты дал карандаш!». При этом каждый следующий раз степень помощи уменьшается, хотя направлять руку ребёнка легкими движениями определенное время придётся. Поощрение предоставляется, когда ребенок выполняет инструкцию

не хуже, чем в предыдущей попытке. В результате такого обучения инструкция должна выполняться в полном объёме, без помощи взрослого.

2. После того, как ребенок уже дает предмет по инструкции, его учат отличать этот предмет от других, не похожих на него. В качестве альтернативных объектов можно использовать любые предметы, отличные от исходного (например, если в качестве предмета, название которого изучалось, использовалась тетрадь, то в качестве альтернативных предметов можно взять ручку, линейку, пенал и т.п.). При этом придерживаются следующей последовательности действий.

Помещают на стол два предмета (они должны находиться на равном расстоянии от ребенка, иначе он будет с большей вероятностью брать тот предмет, который находится ближе).

Дают инструкцию «дай ...» и помогают ребенку взять правильный предмет, при этом «подкрепление» является обязательным элементом обучения. Постепенно помощь уменьшают, добиваясь самостоятельности от ребенка. Затем предметы меняют местами и повторяют ту же инструкцию, что и в первый раз. Важно оказывать помощь ребёнку, не давая ошибиться, так как каждая ошибка может ослаблять возникающую постепенно связь между словом и предметом. Если ребенок безошибочно дает по инструкции данный предмет из 5–6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова. Следовать инструкции «покажи...» обучают таким же образом, как и инструкции «дай...».

Следующий этап обучения – формирование навыков понимания названий действий. Следует отметить, что обучение этим навыкам может происходить одновременно с обучением пониманию названий предметов. Сначала вводятся инструкции на отработку понимания простых движений: «Иди сюда», «Сядь», «Встань», «Подними». Эти действия совершаются по подражанию, ребёнок имитирует движения взрослого.

Затем совершаются действия с предметами, при этом важно дать ребёнку время на изучение самого предмета и лишь после этого закреплять действие с этим предметом. К примеру, если предмет ручка или карандаш, то необходимо дать ребёнку потрогать этот предмет, подержать в руках.

Далее переходим к обучению понимания действий на картинках. Для этого ребёнка необходимо обучить навыку соотнесения предметов и их изображений. После чего подбираются картинки (лучше фотографии) на которых изображены люди, совершающие простые действия. В начале используют те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции (сидят за партой, пишут, читают, поют, рисуют). На каждый глагол подбирается несколько картинок (фотографий) для того, чтобы избежать ассоциации слова с конкретным изображением. Каждый предмет, изображенный на фотографиях (картинках), должен

выполнять несколько действий. Например, если используются фотографии ученика, то на них он и сидит за партой, и читает, и рисует, и т.д. В таком случае при выборе между несколькими действиями ребенок будет ориентироваться именно на действие, а не на субъект этого действия.

На этом этапе обучения лучше не использовать фотографии самого ребенка, чтобы избежать употребления глагола в первом и во втором лице.

Обучение происходит в следующей последовательности. На столе – одна фотография (картинка). Дается инструкция: «Покажи, где мальчик пишет» (ударение делается на последнем слове). Если ребенок правильно показывает одну картинку, добавляют альтернативные (например, изображения предметов). Затем показывают вторую картинку и просят «Покажи, где девочка рисует». Все навыки закрепляются и доводятся до автоматизма.

Работа по данным направлениям способствует созданию условий, необходимых ребенку с расстройством аутистического спектра для успешного обучения с учетом его психических и физических возможностей.

Таким образом, занятия по формированию учебной коммуникации у детей с РАС должны проводиться ежедневно как индивидуально с учителем-логопедом, так и в классе, где обучается ребенок.

Опираясь на опыт научно-исследовательской и практической работы с аутичными детьми, видим, что предложенная система коррекционной работы помогает детям преодолевать многие трудности в процессе их взаимодействия с социальным окружением при условии систематического, последовательного обучения.

---

## Литература

1. Ихсанова, С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками / С. В. Ихсанова. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 208 с.
2. Лебединская, К. С. Дети с нарушением общения / К.С. Лебединская. – Москва : Просвещение, 2008. – 156 с.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская. – Москва : Теревинф, 2005. – 227 с.
4. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – Москва : Теревинф, 2013. – 98 с.
5. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма/ А. В. Хаустов. – Москва : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
6. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина. – Москва : АПН СССР, 1984. – 236 с.

УДК 37.02  
ГРНТИ 14.29.21

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **TO TEACH TO BE ABLE TO RETELL JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*Журавская Екатерина Сергеевна*

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* особенности речи, умственно-отсталые школьники, логопедия, олигофрения, речь, пересказ.

*Key words:* features of the speech, mentally retarded school students, logopedics, mental retardation, speech, to retell.

*Аннотация.* Умение пересказывать у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта относится к числу важнейших задач обучения связной речи в школе. На уроках гуманитарного цикла от детей требуется самостоятельное чтение и пересказ. Успешность их обучения во многом зависит от уровня овладения ими умения пересказывать. Речь таких детей, в основном, состоит из простых предложений. Рассказы становятся более развернутыми, но ближе к 3-му классу. В данной статье отражены основные процессы формирования связной речи у умственно отсталых детей. Также основной акцент делается на способах её формирования через пересказ.

В настоящее время, по данным научного центра психического здоровья, 1,7 млн. детей (4,5% всей детской популяции Российской Федерации) относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. Из них 1,84% имеют умственную отсталость [1].

Связная речь, с точки зрения лингвистов, – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [2]. Актуальность темы в том, что умение пересказывать у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта относится к числу важнейших задач обучения связной речи в школе. Кроме устной речи, дети осваивают письменную. Её качество, в свою очередь, будет отражаться в понимании текстов, ответах на вопросы в самостоятельных высказываниях. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для создания базы для дальнейшего школьного обучения в 5–9 классах (биология, география, история, обществознание). На уроках гуманитарного цикла от детей требуется самостоятельное чтение и пересказ.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими умения пересказывать. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы – все эти и другие задачи требуют достаточно уровня развития связной речи, а особенно пересказа. Значительные трудности в овладении навыками контекстной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображении и др.) создает дополнительные затруднения в овладении умения пересказывать [2].

Особенности речи детей с умственной отсталостью изучали ведущие ученые: А. Р. Лурия, М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, Р. И. Лалаева, И. В. Карлина, М. Стразуллы, и др. Их исследования показали, что в 3–4 года у ребенка с нормальным интеллектом уже есть достаточный словарный запас, почти правильная грамматическая форма в речевых высказываниях, и иногда встречаются фонетические погрешности.

При этом у ребенка с умственной отсталостью произношение слов и фраз, слуховое различение появляется намного позже, а речь его неправильна и скудна. В основном, это из-за слабости замыкательной функции коры, медленной выработки новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда конкретно в каком-то из речевых центров. Также плохо сказывается общее нарушение динамики нервных процессов, которое затрудняет установление связи между анализаторами.

С. Я. Рубинштейн пишет о том, что у детей с умственной отсталостью наблюдается бедный словарный запас, неточное употребление слов, доминирование пассивного словаря над активным, а также не сформированы структуры значения слова, нарушен процесс организации семантических полей [3].

В. Г. Петрова, при изучении словарного запаса школьников с умственной отсталостью, обнаружила, что дети в первом классе не знают названий многих предметов, которые их окружают (перчатки, будильник, кружка), особенно названий отдельных частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник) [4].

По данным Тарасенко Н. В., у умственно отсталых школьников младших классов замечается редкое употребление прилагательных, которые обозначают качества человека. Количество такой части речи как наречие, очень сильно ограничено.

Бывает неточное употребление каких-либо слов или парафазии. В основном, замены слов идут по семантическому сходству. Встречается смешение слов одного вида, рода. Основные причины неточности в употребление слов у таких детей заключаются в трудности их дифференциации, различение предметов и их обозначений. Из-за слабо развитого процесса дифференцирования, такие дети легче понимают сходство предметов, чем их различие. Из-за этого они усваивают, в основном, общие и более конкретные признаки сходных предметов.

Пассивный словарь таких детей больше активного. Этот словарь с трудом актуализируется. Чаще всего, для воспроизведения слова необходим какой-либо вопрос.

Речь таких детей, в основном, состоит из простых предложений. Рассказы становятся более развернутыми, но ближе к 3-му классу. Всё же характер употребляемых предложений в их рассказах изменяется мало. Они начинают пользоваться сложными предложениями, по сравнению с нормальными детьми, с большим опозданием. Сначала употребляются такие предложения в письменной, а потом только в устной речи.

Слабая речевая активность и быстрое её истощение, является одной из причин задержки формирования связной речи. В процессе монологической речи не наблюдается какая-либо стимуляция извне. Развитие или конкретизация рассказа осуществляется самим ребенком. Недостаточность волевой сферы умственно отсталых детей играет отрицательную роль в нарушении протекания связных речевых высказываний.

Легче самостоятельного рассказа у них получается пересказ. Но и пересказ обладает рядом особенностей. В нем дети упускают многие важные фрагменты текста, более упрощенно передают содержание. Наблюдается непонимание временных, причинно-следственных, пространственных отношений.

У детей с умственной отсталостью нарушено понимание, определение и описание времени года. Именно поэтому необходимо особое внимание уделять приемам, методикам по формированию временных понятий. Как говорилось ранее, у таких детей ограничен словарный запас, что еще больше затрудняет формирование умения пересказывать. Следовательно, логопедическая работа должна начинаться с закрепления предметной и глагольной лексики по теме пересказа. После чего переход к фразе и пересказу текста с визуальной подсказкой в виде алгоритма, и последующий самостоятельный пересказ.

Таким детям сложно мыслить абстрактно. Поэтому важно, чтобы тема совпадала со временем года. Для закрепления материала детьми тексты берутся из учебного материала.

Выделяются этапы логопедической работы по формированию умения пересказывать младшими школьниками с умственной отсталостью.

1. Подбор и изучение предметного и глагольного словаря.

2. Составление простых предложений из усвоенного лексического материала, а затем простых распространенных предложений.

3. Пересказ прослушанного текста на основе алгоритма, а затем самостоятельный пересказ текста.

Каждый этап включает в себя работу: с картинками; с соотношением слова, предложения с картинкой; с прорисовыванием предметной, сюжетной картинки («сюжетное рисование»).

Мы считаем, что логопедическая работа по формированию умения пересказывать у младших школьников с умственной отсталостью будет более эффективной при реализации нескольких условий:

- выбора современных подходов, учитывающих уровни индивидуального развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью;
- выработки алгоритма расширения познавательной деятельности (закрепление предметной и глагольной лексики, составления фразы, пересказа на основе предметных картинок с постепенным переходом к сюжетным изображениям);
- перехода от наглядных средств к практическим действиям (изобразительным, игровым и речевым);
- взаимосвязи с педагогами и родителями.

Так как речь умственно отсталых детей имеет качественное своеобразие во всех компонентах, реализация всех условий будет играть важную роль в формировании умения пересказывать и проведении эффективной коррекционно-развивающей работы у младших школьников с умственной отсталостью.

---

### Литература

1. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; Под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия». – 2005. – 400 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Алексеева М. М., Яшина Б. И. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва, : Академия, 2002. – 160 с.
5. Филичева, Т. Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Е. Филичева. – Москва, 2000.

6. Черкасов, В. Г. Анатомия человека. / В. Г. Черкасов. – Винница : Нова книга, 2014. – 584 с.
7. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
8. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – Москва : Просвещение, 1965 г. – 343 с.

УДК 376.42  
ГРНТИ 14.29.21

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **GAMING TECHNOLOGY FOR FORMING BASIC TRAINING ACTIVITIES CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

***Каракулова Ольга Викторовна,***

*зам. директора по НМР МБОУ ООШИ № 22 г. Томска*

*Ключевые слова:* дети с умственной отсталостью, игра, базовые учебные действия, «жизненные компетенции».

*Key words:* children with mental retardation, game, basic training activities, competence for life.

*Аннотация.* У детей с умственной отсталостью недоразвиты познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера. В связи с этим они испытывают большие проблемы при переносе полученных знаний в повседневную жизнь. Игровые технологии позволяют быстрее вовлечь таких детей в процесс обучения, в совместную деятельность. Через игру развиваются жизненно необходимые навыки, которые в дальнейшем переносятся в неигровую повседневную реальность.

Основной характеристикой умственной отсталости являются отклонения в познавательной деятельности, что в свою очередь отражается в сложности формирования понятий, наблюдаются нарушения в концентрации, переключении, устойчивости внимания, проблемы с памятью и формированием речи. Недоразвитие познавательной сферы, как правило, сочетается с недоразвитием эмоционально-волевой сферы и личности в целом (Мозговой В. М., 2010). Различают следующие степени умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую умственную отсталость. При этом содержание образования для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью носит качественно иной характер по сравнению с обучающимися с легкой умственной отсталостью. Дети с легкой умственной отсталостью способны к обучению при использовании преимущественно практической деятельности, в условиях адекватной их возможностям коррекционно-развивающей среде. Они раскрывают свои потенциальные возможности,

обучаясь в коррекционных образовательных организациях по программам специального образования.

В специальных образовательных организациях основной целью является социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. В ходе обучения в коррекционных образовательных организациях обучающимся прививается интерес к получению знаний, осуществляется речевое развитие, формируются простейшие навыки самоконтроля учебных действий, самостоятельности, культура поведения, основы личной гигиены и здорового образа жизни. В силу своих физиологических особенностей дети с умственной отсталостью испытывают значительные трудности при переносе полученных знаний, умений на жизненные ситуации.

В ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выделяют 8 предметных областей, каждая из которых включает личностные и предметные результаты. Совокупность личностных и предметных результатов составляет содержание жизненных компетенций обучающихся. Под «жизненными компетентностями» понимается умение решать практико-ориентированные задачи в социальном взаимодействии, применять полученные знания и умения в практической деятельности (Концепция СФГОС, 2013).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо формировать следующие основы учебной деятельности: умение принимать, сохранять цели, следовать им в процессе решения учебных задач, планировать свою деятельность, контролировать ее процесс, доводить его до конца, адекватно оценивать результаты, взаимодействовать с педагогами и сверстниками. К базовым учебным действиям относятся: личностные учебные действия, коммуникативные учебные действия, регулятивные учебные действия и познавательные учебные действия. Умение использовать все группы действий в различных образовательных ситуациях является показателем их сформированности.

Современные образовательные технологии, применяемые в коррекционных образовательных организациях (разноуровневое обучение, проектные методы обучения, игровые, информационно-коммуникационные технологии, здоровьесберегающие технологии, обучение в сотрудничестве и др.) направлены на развитие базовых учебных действий.

Более детально остановимся на игровой технологии, применяемой при обучении детей с умственной отсталостью в младшем школьном возрасте. Дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный материал используется в качестве средства игры. Успешное выполнение

дидактического задания связывается с игровым результатом. Можно с уверенностью сказать, что чем продуманней дидактическая игра, тем наиболее умело поставлена дидактическая цель. В зависимости от цели урока игра может быть обучающая, контролирующая, обобщающая.

Преимущества игровой технологии перед другими образовательными технологиями при работе с детьми с умственной отсталостью в том, что позволяет быстрее вовлечь ребенка в познавательную деятельность, настроить как на освоение нового материала, так и на повторение пройденного.

При применении элементов игровой технологии слабые дети легче включаются в образовательный процесс, где движущей силой вовлечения в процесс является интерес. По мнению Л. С. Выготского, интерес – это естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями (Выготский, 1996). Заметим, что у детей с умственной отсталостью в младшем школьном возрасте доминирует игровая деятельность.

В ходе игры используется наглядно-действенный игровой материал, вызывающий желание манипулировать им и включиться в коллективную учебную деятельность. Тем самым обучающийся учится контролировать и оценивать свои действия, действия сверстников.

Необходимо так же рассматривать дидактическую игру как средство самовыражения. Благодаря дидактическим играм ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, распознавать, что принимать, а что опровергать в окружающем мире. Учится ставить и решать задачи, искать новые пути и способы, т.е. в дидактической игре происходит формирование базовых учебных действий.

В игре развиваются жизненно необходимые навыки, которые в дальнейшем переносятся в неигровую повседневную реальность. С детьми с умственной отсталостью проигрываются ситуации максимально приближенные к жизни: «В магазине», «В автобусе», «Аптека» и т.д.

В ходе таких сюжетно-ролевых игр закрепляются знания, полученные при изучении предметных областей. В игре обучающиеся незаметно для себя выполняют арифметические действия, упражнения, решают задачи. И параллельно осваиваются навыки, необходимые для относительно самостоятельной жизни. Так в игре используются вербальные и невербальные средства общения, развивается умение ориентироваться на общепринятые правила поведения в социуме, уважительное отношение к окружающим людям.

В заключении, следует отметить, что игровая технология при работе с детьми с умственной отсталостью является наиболее эффективной. Она позволяет осваивать и закреплять учебный материал, развивать

познавательную сферу, коммуникативные навыки, а также навыки саморегуляции поведения умственно отсталого ребёнка. В процессе дидактической игры формируются базовые учебные действия.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Концепция Специального Федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – Москва : Просвещение, 2013. – 42 с.
3. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. ср. уч. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – 3-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.23.09

## **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ СУ ДЖОК ТЕРАПИИ**

## **DEVELOPMENT OF FINE ENGINEERING OF HANDS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH SUCH JOK THERAPY**

*Ковалева Татьяна Александровна*

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* мелкая моторика рук, Су Джок терапия, массажные движения, координация рук, шарики для Су Джок терапии.

*Key words:* fine motor skills of hands, Su Jok therapy, massage movements, hand coordination, balls for Su Jok therapy.

*Аннотация.* В последнее время наблюдается рост числа детей, имеющих нарушения речевого развития, общей и мелкой моторики рук. В детском саду у некоторых детей пальцы малоподвижны, движения отличаются неточностью, несогласованностью. В статье представлена одна из методик развития мелкой моторики и координации рук профессора сеульского университета Пак Чже Ву – Су Джок терапия.

На сегодняшний день постоянный рост числа детей с отклонениями в развитии выдвигает диагностико-коррекционные и профилактические направления деятельности дошкольных образовательных учреждений в ряд наиболее значимых. Самую многочисленную группу дошкольников сегодня составляют дети с отклонениями в речевом развитии. У них отмечаются недостаточная устойчивость внимания, снижен объем памяти, эмоциональная возбудимость, отставание в развитии двигательной

сфере, недостаточно развита моторика пальцев рук, а также общая соматическая ослабленность. В сложившейся ситуации актуальными является использование дополнительных методов коррекции речевого развития, которые обеспечат надлежащий уровень здоровья детей.

Трудно не согласиться с тем фактом, что каждый родитель считает своего ребенка уникальным. С самого рождения мы планируем отдать его в современный детский сад с бассейном, записываем его в развивающие кружки, подыскиваем для него престижную школу. Стремимся всесторонне развивать свое чадо. В городе Нижний Новгород, где я живу и работаю учителем-логопедом, практически в каждом микрорайоне открываются детские центры и семейные клубы с развивающими программами, в которых работают опытные педагоги и психологи. Специалисты развивающих центров предлагают разнообразные творческие, оздоровительные программы, а также комплексные для всестороннего развития ребенка. Безусловно, такой нестандартный подход, который предполагает такие разработки, привлекает родителей и делает процесс обучения более интересным. Для молодых мамочек важно чтобы это было не только увлекательно, но и полезно для их детей особенно в период подготовки к школе. Родители, как правило, обращают внимание на чтение, счет и письмо ребенка. И многие не представляют насколько важно развивать мелкую моторику у ребенка, этот факт является одним из главных условий последующего успешного овладения письмом.

В процессе развития мозга у детей дошкольного возраста большая роль принадлежит двигательному анализатору. Профессором Сеченовым И.М. дан первый научный анализ специфических влияний двигательного анализатора. Им были высказаны мысли о том, что любые человеческие функции, в том числе и высшие психические, обязательно включают двигательный компонент, и что «мышечное чувство» прибавляется к стимулам любой модальности. На сегодняшний день связь развития тонкой моторики руки и речи у ребенка экспериментально доказана и теоретически обоснована в трудах М. М. Кольцовой и ее сотрудников [1].

М. М. Кольцова с коллегами наблюдали связь развития моторики руки и речи в следующих исследованиях. Было обследовано более 300 детей в возрасте 1 год – 1 год 4 месяца неговорящих и не дающих реакций звукоподражания. Уже через неделю тренировки тонких движений пальцев и занятий с логопедом дети начали давать реакции дифференцированного звукоподражания. В двух контрольных группах, в одной из которых проводились только занятия с логопедом, а в другой занятия сочетались с общей двигательной активностью, такого эффекта не было. В другой серии исследований М. М. Кольцовой детей обучали говорить «книга». Одной группе показывали книгу и называли ее

(500 сочетаний), а другой группе давали книгу в руки, дети играли с ней, а логопед называл слово (20 сочетаний). Во всех исследованиях использовалась одна книга. В итоге дети первой группы выучили слово применительно только к одной знакомой им книге, а дети второй группы применяли соответствующее слово к любой предложенной книге, у них удалось выработать обобщенное понятие «книга». 20 сочетаний слова, предмета и предметной ручной деятельности оказались эффективнее 500 сочетаний слова со зрительным восприятием! По результатам исследований М. М. Кольцовой и ее сотрудниками сделан вывод: речевые области головного мозга формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук [2]. С этой точки зрения кисть руки рассматривается как орган речи – такой же, как артикулярный аппарат, а проекция кисти есть еще одна речевая зона мозга. Если у ребенка-дошкольника выявляется недостаточное развитие тонкой моторики кисти, то это обязательно сочетается с речевыми нарушениями [3].

Работая с детьми дошкольного возраста, я все чаще замечаю, что у значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности выполнения точных дозированных движений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции и наиболее отчетливо в серии двигательных актов. Мелкая моторика рук недостаточно развита. Мы с педагогами детского сада зачастую наблюдаем недостаточную координацию пальцев и кистей рук во время подготовки к прогулке, в режимных моментах, когда ребенок застегивает или расстегивает пуговицы, завязывает или развязывает ленты, шнурки. Зачастую родители предпочитают сами застегнуть молнию на курточке, зашнуровать обувь, тем самым лишая ребенка развивать координацию пальцев рук. Если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы; если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее – от пальцев [4].

В своей практической деятельности я с успехом использую метод корейского ученого, профессора сеульского национального университета Пак Чжэ Ву Су Джок терапию. В переводе «Су» означает кисть, «Джок» – стопа. В основе метода Су Джок лежит система соответствия, или подобия, кистей и стоп всему организму в целом. Этот метод основан на том, что каждому органу человеческого тела соответствуют биоактивные точки, расположенные на кистях и стопах. [5]. По мнению автора стопы и кисти являются «пультами дистанционного управления» здоровья человека. Поэтому, определив нужные точки в системах соответствия можно развивать и речевую сферу ребенка [6]. Основными

средствами Су Джок терапии, которые я использую в своей работе, являются: массажный шарик – Су Джок, два металлических кольца, а также массажный «чудо-валик» – для массажа стопы. Массаж специальным шариком, или как мы с ребятами его называем «каштанами», позволяет активизировать межполушарное взаимодействие, синхронизировать работу обоих полушарий мозга. Массаж эластичным кольцом помогает стимулировать работу внутренних органов. Ребята надевают колечко на пальчики, сопровождая движения стихами или чистоговорками, и прокатывают его до покраснения и появления ощущения тепла. Процедуру рекомендуем повторять несколько раз в день. После обеденного сна провожу с детьми массаж стоп. Мы ходим с ребятами по ребристым дорожкам, массажным коврикам, коврикам с пуговицами, пробками, т.е. осуществляем воздействие на биологически активные точки стоп.

Направления работы с использованием массажёра Су Джок достаточно разнообразны. В коррекционной развивающей работе провожу пальчиковую гимнастику. С детьми выполняем дыхательные и голосовые упражнения «Звуки гласные поем с красным шариком вдвоем». Ребенок на выдохе пропевает гласные звуки, одновременно прокатывая шарик по звуковым волнам. В работе по развитию фонематического восприятия проводим игру «Синий шар кати, согласный звук назови» и т.д. Во время этапов автоматизации и дифференциации звуков играем в «Шар обратно прокати, слоги (слово, фразу) повтори». А также с ребятами проговариваем стишки, чистоговорки, насыщенные автоматизируемыми звуками, в сочетании с массажными шариками и кольцами.

Су джок массажеры использую в развитии лексико-грамматических категорий, например, «Шар лови, пять музыкальных инструментов назови», «Расскажи, где шарик». В выполнении звукобуквенного анализа слов «Шар лови и шар бросай из звуков слово составляй»: называем ребёнку звуки: Р, А, К и катим шарик. Ребёнок ловит шарик, называет слово и прокатывает шарик обратно. В развитии слоговой структуры слов: «Сожми шарик столько раз, сколько слогов в слове». В работе по развитию связной речи предлагаем детям составить предложения по картинкам одновременно выполняя движения шариком и т.д.

Таким образом, в своей практической деятельности отмечаю, что сочетание основных коррекционных направлений с разнообразными играми с Су Джок массажёрами, способствует не только активизации речевой деятельности детей, но и повышает их физическую и умственную работоспособность. Применение су джок массажёров способствует созданию функциональной базы для перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оптимальной речевой работы с ребенком, повышает физическую и умственную работоспособность детей.

## **Литература**

1. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – Москва, 1973.
2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Санкт-Петербург, 1998.
3. Краузе, Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. – Санкт-Петербург, КОРОНА принт, 2005.
4. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. – Нижний Новгород, 1995.
5. Пак ЧжэВу Су Джок для всех. – Москва : Су Джок Академия. – 2007.
6. Пак ЧжэВу Сам себе Су Джок доктор. – Москва : Су Джок Академия. – 2003.

УДК 373.24

ГРНТИ 14.07.05

### **АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ФФНР ЧЕРЕЗ АФФЕРЕНТАЦИЮ РАЗЛИЧНОЙ МОДАЛЬНОСТИ**

### **ACTUALITY OF FORMATION OF PHONOMATIC REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH PHONETIC-PHONOMATIC DISORDER OF VOICE THROUGH AFFERENCE OF VARIOUS MODALITY**

*Козлова Анна Анатольевна*

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* фонематические представления, старший дошкольный возраст, фонетико-фонематическое нарушение речи, афферентация, модальность, стимулирующая дидактика.

*Key words:* phonemic representation, senior preschool age, phonetic-phonemic speech disorder, afferentation, modality, stimulating didactics.

*Аннотация.* В данной статье подтверждается актуальность формирования фонематических представлений у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с использованием разнообразной стимулирующей дидактики различной модальности. Приведены статистические данные последних лет, которые говорят о повышении количества детей с нарушением фонематических процессов. А также указана информация о необходимости формирования фонематических представлений в дошкольном возрасте.

Речь, как ведущий вид коммуникативной деятельности, является непосредственным компонентом общения, в процессе которого речь оказывается необходимым условием для полноценного развития детей. Наиболее интенсивно речь развивается в дошкольный период, когда фонематические процессы проходят основной путь развития.

И чем правильнее и богаче речь ребенка, тем проще ему высказывать свои мысли, полноценнее и содержательнее становятся отношения со взрослыми и сверстниками. Тем самым у него появляется больше возможностей в познании окружающей среды и активнее происходит его психическое развитие.

Анализируя периодические издания, в которых публикуются статистические данные последних лет, в настоящее время, в системе обучения и воспитания детей дошкольного возраста, можно отметить, что количество детей с отклонениями в речевом развитии растет, и среди них большую часть составляют дети 5–6 лет, которые в нормативные сроки не овладевают звуковой стороной речи.

В исследованиях Ильясовой Б. И. и Заркеновой Л. С. об определении уровней сформированности фонематических представлений у детей дошкольного возраста с ФФНР выделяются три уровня. Высокий уровень, которому соответствует лишь 10% детей, характеризующийся наличием у детей адекватных фонематических представлений, т.е. полностью соответствующих предъявленной стимулирующей дидактике. На среднем уровне находятся 50% детей, на низком уровне – 40%. Отсюда можно сделать вывод о том, что у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи, фонематические процессы характеризуются нестойкостью, недифференцированностью, а также неточностью фонематических представлений, и как результат, препятствует полноценному контролю за речью самого ребенка и окружающих его людей.

Поэтому крайне необходимо последовательно развивать у детей фонематические представления, используя при этом приёмы в определённой системе, которая предполагает собой сочетание коррекции произношения и формирования широкой ориентировки в языковой деятельности.

Начиная с ясельного возраста, у детей должна сформироваться необходимая артикуляция, и позже, уже в старшем возрасте, усваивается лексико-грамматический строй речи, в последующем периоде постоянно и усиленно пополняется словарный запас детей, добавляются вводные обороты и достаточно сложные синтаксические конструкции.

Нарушение процесса формирования гностических представлений обусловлено фонетико-фонематическим недоразвитием речи, т.е. нарушением звукопроизношения у детей с речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Поэтому такие ученые как, Левина Р.Е., Никашина Н.А., Боскис Р.М., Каше Г.А. отводят значительную роль формированию фонематических процессов и представлений, т.е. способности воспринимать и различать фонемы (звуки).

Согласно исследованиям Ткаченко Т. А., развитие фонематических процессов положительно влияет не только на формирование звуковой

системы речи, но и на формирование слоговой структуры слова. И определенный уровень сформированности развития фонематических процессов является крайне важным условием при освоении письмом и чтением.

Под фонематическими процессами понимается фонематический слух (способность к слуховому восприятию фонем, речи), фонематическое восприятие (способность восприятия на слух определенных фонем, независимо от призвуков), фонематический анализ и синтез (мысленные процессы выделения отдельных фонем/соединения частей в одно целое) и фонематические представления (звуковой образ фонемы, воспринятый человеком ранее).

Для успешного усвоения ребенком письменной речи, необходимо обучение звуковому синтезу и анализу. Но для этого анализ и синтез должны быть сформированы на достаточно устойчивом фонематическом восприятии звуков русского языка.

Одной из основных причин, приводящих к отставанию будущих школьников, является несформированность фонематических представлений и процессов в старшем дошкольном возрасте. Эта проблема была достаточно широко изучена отечественными и зарубежными педагогами современности. Исследования ученых Орфинской В. К., Цейтлин С. Н., Бельтюкова В. И. и других подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение лексико-грамматического строя речи, дикции, артикуляционных укладов.

У детей с речевыми нарушениями отмечается незаконченность процессов развития восприятия и артикуляции звуков, отличающихся артикуляционными и акустическими признаками. Ученые считают, что при нарушении определенного звука в разной степени ухудшается его восприятие.

Также выделяются различные степени недоразвития фонематических процессов.

Первая степень: в первую очередь нарушается фонематическое восприятие, недостаточно сформированы предпосылки к овладению звуковым синтезом и анализом.

Вторая степень: в первую очередь нарушается речевая артикуляция, как следствие двигательных и анатомических дефектов речевых органов, а фонематическое восприятие нарушается вторично.

Уже в старшем дошкольном возрасте можно диагностировать и проводить профилактику появления специфических нарушений фонетико-фонематических процессов и представлений.

Коррекция ФФНР достигается путём целенаправленной и систематизированной логопедической работы по развитию звукопроизношения и фонематических нарушений.

Для повышения эффективности коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи необходимо включать стимулирующую дидактику.

Несмотря на то, что разработкой методических рекомендаций по данному направлению занимались многие исследователи и ученые, вопрос рациональной и, соответственно, наиболее эффективной организации процесса преодоления нарушений фонематических процессов остается актуальным.

### **Литература**

1. Касьянова, А. В. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста / А. В. Касьянова, Н. Н. Васильева, Е. Б. Головина // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. – Москва : «Буки-Веди», 2014. – С. 65–67.
2. Ковшиков, В. А. Исправление нарушений различения звуков : Методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : Издательство : «Союз», 1995. – 98 с.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

УДК 373.25  
ГРНТИ 14.29.33

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР**

## **THE USE OF ANIMATION ON SPEECH THERAPY CLASSES WITH CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ONR**

*Косенко Ольга Сергеевна*

*МА ДООУ центр развития ребёнка – д/с № 83 г. Томска*

*Ключевые слова:* дети с общим недоразвитием речи, обогащение словаря, развитие звуковой культуры речи, инновационные технологии, мнемотехника, мультипликация.

*Key words:* children with general underdevelopment of speech, enrichment of vocabulary, development of sound of speech culture, innovative technology, mnemonics, animated.

*Аннотация.* В статье рассматривается звуковая культура речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены этапы создания мультфильма с применением мнемотехники в рамках логопедического занятия.

Статистические данные последних десятилетий говорят о том, что количество детей с нарушениями речи стремительно растет. Самую многочисленную группу из них составляют дошкольники с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте, отмечается позднее появление речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования [1]. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой способности.

Вопросы развития речи, причины и формы ее нарушения, а также способы ее коррекции рассматривались в работах Т.Б. Филичевой, В.П. Глухова, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко, Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Уваровой и др.

Речевое развитие данной группы детей имеет ряд отличительных особенностей. Лексическая сторона речи характеризуется неточным употреблением слов, ограничением словарного запаса, вербальными парафазиями, несформированностью семантических полей, трудностью актуализации словаря [2]. У данной группы детей нарушено не только звукопроизношение, но и голосообразование, темп, ритм, интонация, то есть – звуковая система речи [3].

Анализ литературы по данной проблеме указывает на необходимость совершенствования традиционных приемов и методов коррекционно-развивающей работы, а также поиска более эффективных, научно обоснованных путей развития звуковой культуры речи детей с ОНР.

В настоящее время логопедическая работа по данному направлению усугубляется рядом обстоятельств: к речевым расстройствам добавляются расстройства эмоционально-волевой сферы (гиперактивность, дефицит внимания, агрессивность, немотивированная, нарушение эмоционально-волевой сферы) [4]. Поэтому стимулировать речевую активность у детей с сочетанными нарушениями бывает очень трудно, это создаёт препятствие для коррекции звуковой культуры речи.

Таким образом, требуются дополнительные универсальные средства, которые явились бы хорошим стимулом для развития речевой активности и имели возможность параллельно развивать все компоненты звуковой культуры речи дошкольников с ОНР.

Одним из таких средств, по нашему мнению, является использование инновационных технологий, таких как мнемотехника и мультипликация (создание мультфильмов) [5].

Работа по созданию мультфильма с применением мнемотехники осуществлялась нами в несколько этапов.

На первом этапе с дошкольниками с ОНР заучивалось стихотворение по лексической теме, согласно с календарно-тематическим планом недели, с применением мнемотаблицы. Велась беседа по содержанию

стихотворения, происходило объяснение значения непонятных для ребенка слов, обсуждались герои стихотворения [6].

После того, как стихотворение было заучено, осуществлялся переход ко второму этапу, на котором дошкольники выбирали любимшего героя, которого они хотели бы создать в рамках данного стихотворения. Обсуждался его поведение, характер и внешний вид. Далее дети создавали плоскостного героя из пластилина.

На третьем этапе происходил процесс анимации, так называемое анимирование героя, т.е. его оживление, которое осуществлялось в технике перекладки. При работе с данной техникой достаточно нарисовать или вылепить фоны, создать персонажей, установить фотокамеру над фоном и можно приступать к съемке мультфильма. Техника перекладки позволяет делать мультфильмы быстрее и проще, так как, работая в этой технике при съёмке мультфильма, можно ограничиться одной плоскостью. Перекладывать можно как вырезанные, так и пластилиновые фигурки, а также фигурки, сделанные в технике оригами.

После того, как все кадры были отсняты, осуществлялся четвертый этап создания мультфильма – озвучивание героев. С дошкольниками обсуждались приемы озвучивания, где с помощью различной модуляции голоса и с правильной его тембровой окраской, можно передать характер героя. На этом этапе совместно с детьми происходит подбор фоновой музыки и звуковых эффектов.

На пятом этапе проводится монтаж мультфильма, который осуществляет педагог.

Наблюдения за детьми после занятий с применением мнемотаблиц и мультипликации, также мнение родителей позволяют сделать вывод, что данное направление работы значительно увеличивает и, главное, активизирует словарный запас детей, способствует более прочному усвоению изучаемых грамматических категорий, коррекции нарушений звукопроизношения и слоговой структуры слов. Также с помощью озвучивания мультфильмов у детей развиваются отдельные компоненты просодической стороны речи: формируется умение регулировать силу и громкость своего голоса, развивается речевой слух, воспитывается умение слушать и слышать собственную речь. Использование мультипликации мотивирует детей к росту речевой активности, также в процессе создания мультфильма формируется навык сотрудничества, взаимодействия, взаимопонимания, самостоятельности, инициативности.

## **Литература**

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. высш. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 341–346.

2. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – Ростов-на-Дону : «Феникс», Санкт-Петербург : «Союз», 2004. – С. 80–81.
3. Корзун, Н. В. Особенности просодической стороны речи у детей с дизартрией дошкольного возраста // Коррекционные технологии в специальном образовании : сб. науч. ст. Минск : Изд-во БГУИР, 2004. – С. 65–68.
4. Беликова, М. В. Особенно просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ : сб. науч. ст. Смоленск : Изд-во СГУ, 2017. – С. 78–81.
5. Гуськова, А. А. Мультфильмы в детском саду: логопедические занятия по лексическим темам для детей 5–7 лет. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 152 с.
6. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста : Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург : ООО Изд-во «Детство-пресс», 2009. – С. 111–115.

УДК 373.1  
ГРНТИ 14.29.23

## **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С РЕБЕНКОМ С РАС В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

### **CORRECTION AND DEVELOPING WORK WITH A CHILD WITH ASD IN A PRESCHOOL INSTITUTION**

*Кузьмина Наталия Иннокентьевна*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад общеразвивающего вида № 133 г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети с расстройством аутистического спектра, дети с ОВЗ, особенный ребенок, коррекционно-развивающая работа, визуальная поддержка, дошкольное учреждение.

*Key words:* children with autism spectrum disorder, children with ovz, special child, correctional and developmental work, visual support, preschool institution.

*Аннотация.* В условиях дошкольного учреждения детям с РАС требуется особая помощь. Такие дети требуют дополнительное внимание и согласованные действия всех специалистов детского сада. В статье представлены основные этапы коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС в детском саду.

В основе инклюзивного образования – идея, исключаящую любую дискриминацию детей, обеспечивающая равное отношение ко всем людям, направленная на создание особых условий для детей, имеющих особые потребности. Многие специалисты (воспитатели, логопеды, психологи, дефектологи, методисты и др.), работающие с детьми дошкольного возраста, отмечают, что все чаще в дошкольную группу попадают дети с трудностями в поведении, осложняющими процесс их воспитания и обучения [1]. Основная задача детского сада – облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в дошкольном

общеобразовательном учреждении. Специалистами дошкольного учреждения проводится оценка состояния ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), уровня его развития, запаса знаний, а также изучение поведенческих навыков, что в дальнейшем служит основой для разработки индивидуального маршрута и организации в ДОО психолого-педагогического сопровождения ребёнка.

Нашу группу ребенок с РАС посещал четыре года, с трех лет. Адаптация проходила около полугода и очень сложно: ребенок не разговаривал (речь полностью отсутствовала), плакал, большую часть времени не вступал в коммуникацию (сидел на стульчике), категорически отказывался от приема пищи.

Коррекционная работа с ребенком осуществлялась поэтапно. На начальном этапе коррекция проводилась в форме индивидуальных занятий; переход к групповой форме обучения осуществлялся по мере развития у ребёнка потребности в общении и взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

В своей педагогической практике я использовала принцип визуализации. Поведение обычного ребенка, который хочет что-нибудь попросить или спросить, происходит так: он подходит к взрослому, обращает на себя внимание и просит то, что ему нужно. Не все дети с РАС умеют это делать, они не могут высказать свою мысль. Зачастую ребенок бегает по комнате и выкрикивает слова, может постараться самостоятельно достать желаемый предмет, но не подойдет к взрослому и не попросит нужную ему вещь. Не зная, как добиться желаемого, дети часто закатывают истерику. Иногда бывают случаи, когда ребенок что-либо просит, но взрослый не может понять его.

В этом случае можно использовать карточки визуализации. Цель работы с карточками заключается в обучении целенаправленному, самостоятельному и активному общению детей с РАС на доступном ребенку языке с использованием картинок.

Используя коммуникативные карточки можно намного быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и произвольно произносить слова, делает общение ребенка с окружающими людьми более доступным. Использование коммуникативных карточек, благодаря совмещению словесного и визуального процессов, ускоряет развитие разговорной речи. Конечно же, использование коммуникативных карточек не дает гарантии, что ребенок заговорит. Может быть через год, а может через пару дней ребенок научится произносить несколько слов, а возможно, что все усилия родителей и педагогов не принесут никакого результата. Однако коммуникативные карточки помогают ребенку «донести» до окружающих свои желания.

Основные этапы обучения альтернативной коммуникации с помощью коммуникативных карточек следующие:

- на первом этапе мы знакомили ребенка с карточкой и озвучивали ее;
- на втором этапе мы обучали ребенка подавать карточку;
- на третьем этапе педагог увеличивает количество карточек, по мере освоения их ребенком;
- на четвертом этапе обучаем ребенка составлять предложения типа «Я хочу...» или «Дай мне...»;
- на пятом этапе инициируем ответы ребенка на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» и т. д.;
- на шестом этапе ребенок обучается умению различать предметы: называет их, когда его об этом спрашивают, а также называет предметы самостоятельно.

Мы в работе с карточками дошли до второго этапа.

Почему именно визуальная поддержка всегда облегчает обучение детей и делает коммуникацию с ними легче? Слова исчезли, как только мы их произнесли, а визуальный символ остаётся на долгое время. Также, визуальный образ хорошо удерживается в поле внимания и восприятия ребёнка и предоставляет ребёнку много времени на формирование понимания, что способствует запоминанию на долгое время.

Важно также и то, что используемые нами визуальные материалы, символы, слова, которыми подписаны все окружающие предметы, успешно закрепляют в словарном запасе ребёнка новые слова. Ярлыки на ящиках и предметах в детском саду и дома помогают ребёнку правильно складывать вещи по местам и легко находить нужные материалы. Указатели внутри туалета и умывальника или в группе направляют ребёнка на процесс действий.

С помощью визуальной поддержки можно объяснить ребёнку с РАС логику любого процесса, когда это алгоритм действий, например: «Как помыть руки». Также полезны краткие причинно-следственные визуальные иллюстрации по принципу «сначала... потом...», которые хорошо объясняют ребёнку любые необходимые знания о логике взаимоотношений, эмоций или бытовых дел.

Процесс работы с коммуникативными карточками был непростым и длительным. Мальчик очень тяжело шел на контакт, долгое время отказывался смотреть на карточки, своей рукой отодвигал в сторону руку воспитателя с карточками. Однако, несмотря на все трудности, через некоторое время, ребенок всё-таки стал подавать карточки, когда хотел пить, а также действовал по алгоритму, когда мыл руки, одевался и т. д.

На начальных этапах коррекционно-развивающей работы мы отрабатывали реакцию оживления и слежения, формируя зрительно-моторный комплекс. Чтобы побудить ребенка наблюдать за действиями, и

называть их, необходимо было медленно и четко выполнять действия, комментируя их; описывать выполняемые действия просто, но образно, пользуясь одинаковой терминологией для повторяющихся действий; проговаривать выполняемые действия и предлагать ему называть их; сопровождать действия ритмичным стихотворением или счетом; помогать ребенку и ободрять его, исправлять неправильные действия, поощрять даже малейшие успехи.

Для развития зрительного восприятия детей с помощью упражнения «Различение рисунков» использовали маркер, чтобы сделать жирный рисунок на листах бумаги. Мы делали пару каждому рисунку, раскладывали один экземпляр рисунков на столе перед ребенком так, чтобы он мог видеть их все сразу. Соответствующие им рисунки держали у себя. Давая ребенку по одному рисунку, просили найти такой же. Рукой ребенка подносили рисунок к каждому из тех, что на столе и комментировали («Подходит» или «Не подходит»). Найдя пару рисунку, откладывали их. При этом важно быть уверенным, что ребенок следит за нашими действиями. Процедура повторяется, пока всем рисункам не будет найдена пара. Первоначально нами использовались три рисунка, затем их количество увеличивается по мере выработки навыка.

Развитие зрительного восприятия особенного ребенка с помощью упражнения «Копирование образца» [2]. Цель данного упражнения – улучшить способность воспринимать различия в моделях и копировать их. Воспитатель садится с ребенком за стол, выкладывает пять кубиков перед ребенком и пять – перед собой. Далее из кубиков строится фигура. При этом ребенок наблюдает за действиями взрослого. Затем обращается внимание ребенка на законченную фигуру (образец), следует указание на его кубики, ребёнка просят построить то же самое. Сначала необходимо помочь ребенку. Эту процедуру мы повторяли с тремя различными образцами на каждом занятии. Постепенно уменьшали помощь и поощряли ребенка каждый раз, когда он повторял образец правильно.

Развитие моторики и улучшение контроля рук и пальцев ребенка осуществлялось с помощью упражнения «Обводка пальцами контура предметов». В этом случае берём указательный палец ребенка и обводим им по внешней стороне нескольких предметов, таких как мяч, книга и стол. Постепенно уменьшая свой контроль за рукой ребенка, смотрим, продолжит ли он сам обводить форму. Если ребенок начинает двигать руками импульсивно, успокаиваем его. Когда ребенок привыкал к тактильному изучению одних предметов, мы меняли предметы.

Параллельно проводили работу по воспитанию навыков самообслуживания, например: умывание лица. Ставим ребенка перед зеркалом,

чтобы он видел, что делает. Сначала лучше это делать после еды – чтобы ребенку была яснее цель умывания. Мыло не использовали до тех пор, пока он не научился пользоваться фланелькой для умывания. Замачивали фланельку, складывали ее и оборачивали вокруг руки ребенка, сделав из нее нечто вроде рукавицы. Вставали позади ребенка. Брели своей рукой его руку и проходили вместе с ним все шаги, сопровождая каждый шаг словесным указанием, например: «Потерли фланелькой одну его щеку». Озвучиваем действия все этапы умывания. В конце обязательно хвалили ребенка. Постепенно уменьшали свою помощь, шаг за шагом обучали его делать это самостоятельно.

В самообслуживании мальчик достиг определенных успехов. По просьбе взрослого мальчик раздевался, одевался, самостоятельно ходил в туалет. Но отличить свое полотенце от полотенец других детей он не мог, ему требовалась постоянная помощь воспитателя и, что важно, с удовольствием ребенку помогали дети, показывая на карточку, где находится его полотенце.

Игровая деятельность многих детей с РАС заключается в манипулировании предметами. Через этот этап познания предметного мира в раннем возрасте проходят все дети. В отличие от обычных детей, дети с РАС надолго «застревают» на этапе изучения предметного мира. Их привлекают сенсорные свойства: яркие цвета кубиков, гладкая поверхность матрешки, звук, с которым игрушка падает на пол... Извлекая из окружающего мира разнообразные сенсорные эффекты ребенку нравится трогать, вертеть, подбрасывать, ронять на пол, нюхать, пробовать на вкус. Но вот действовать с предметами в соответствии с назначением ребенок с РАС часто отказывается, поскольку назначение предмета для него менее важно, нежели его отдельное сенсорное свойство. Так, ребенок подбрасывает в воздух молоток, а «забывать гвоздики» категорически не желает... С удовольствием перелистывает страницы книг, прислушиваясь к шелесту страниц, но не пытаясь читать... То же самое происходит и с игрушками: ребенок катает кольца от пирамидки, но не хочет собрать ее, разбрасывает кубики и конструктор, отказываясь от строительства и сборки. При этом аутичного ребенка часто удается научить действовать с предметами и игрушками в соответствии с заложенным в них смыслом (собрать пирамидку, построить башню из кубиков, нанизать бусы на нитку). Ребёнка не привлекают эти действия, ему больше нравится получение в процессе манипуляций с игрушками разнообразных сенсорных эффектов. Следует замечать не только отрицательные стороны подобного отношения к предметам и игрушкам. Выделяя отдельные сенсорные свойства, которые нравятся ребенку, можно брать их за основу при проведении сенсорных игр, бесспорно дающих новые возможности развития ребенка.

Коррекционно-развивающая работа с особенными детьми очень сложный процесс, педагогу дошкольной образовательной организации необходимо научиться принимать ребёнка, понимать его, действуя интуитивно, методом проб и ошибок. Но, наблюдая хоть небольшие, но результаты, к которым мы стремились вместе с ребёнком и шли длительное время мелкими шагами, мотивирует нас к саморазвитию.

### **Литература**

1. Браткова, М. В. Специфика включения ребенка с неярко выраженными отклонениями в развитии в ДОО (на примере детей с расстройствами аутистического спектра) / М. В. Браткова, О. В. Караневская // Дошкольное воспитание – 2015 – № 2 – С. 76–80.
2. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком / Е. А. Янушко. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Москва : Теревинф, 2004. – 136 с.

УДК 37.02  
ГРНТИ 14.29.29

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОРРЕКЦИОННО- ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С «БЕЗРЕЧЕВЫМИ» ДЕТЬМИ НА ЭТАПЕ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ**

## **TOPICAL ISSUES OF CORRECTION-LOGOPEDIC WORK WITH “WITHOUT SPEECH” CHILDREN ON THE STAGE OF ACTIVATION OF SPEECH**

*Медведецкая Татьяна Викторовна*

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук,  
зав. кафедрой дефектологии

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дизонтогенез, речевые нарушения, безречевые, коррекционная работа, структура дефекта, система, интегративность, патология, интеллект.

*Key words:* dysontogenesis, speech disorders, without speech, corrective work, defect structure, system, integrativity, pathology, intellect.

*Аннотация.* Сегодня мы можем наблюдать возросшее количество детей с речевой патологией. В статье рассматривается тяжелое речевое нарушение «безречевые» дети. Описаны основные специфические подходы в коррекционной работе, необходимость интегративного и системного подхода в работе с данной категорией детей. Выделены основные этапы коррекционно-логопедической работы с «безречевыми» детьми на этапе активизации речи.

Как показывают полученные за 15 лет данные (с 1997 г. по 2012 г.) существенно (почти в 2 раза) увеличилось число детей 6–10 лет с нарушениями речевого развития (от 40 до 60% варьируясь в разных регионах).

А число детей, у которых диагностируются дисграфия или дислексия, достигло 50% от контингента учащихся начальной школы, в то время как лет 50 назад таких детей было не более 5% (Борисова В.В., 2015).

Отмечается постоянный рост детей с грубыми нарушениями психического и речевого развития, в том числе и тех, у которых не развивается речь. Это так называемые «безречевые» дети, у которых речь либо отсутствует, либо имеет лишь ее начатки (Р. Е. Левина). Поэтому изучение тяжелых речевых патологий привлекает к себе внимание большого количества исследователей. Накоплен и систематизирован значительный объем теоретического и практического материала. Между тем, многие вопросы этиологии, клиники и патогенеза «безречия» являются до сих пор не решены.

Данные свидетельствуют о необходимости пристального внимания к данной патологии речевых нарушений и ранней, своевременной коррекционной помощи детям.

Особенно важным является данный аспект при рассмотрении вопроса о тесной взаимосвязи речи и интеллекта. Возникновение речи и ее поэтапное развитие дают некий стимул мышлению, которое, подобно мышце, ежедневно выполняет речевые упражнения, способствующие накоплению силы. Отсутствие нормального развития речевых способностей не только лишает ребенка возможности развиваться, воспринимая и усваивая новую информацию, но и сокращает способность к наращиванию мыслительного потенциала. Единственное условие развития человеческих способностей есть развитие речи и мышление. Они возбуждают и усиливают друг друга. Более того, процесс может стать необратимым: задержка одного компонента вызывает задержку всего развития [1, с. 6].

Следовательно, коррекционную работу с данной категорией детей необходимо начинать как можно раньше. Для достижения положительных результатов логопеду необходимо знать структуру дефекта, а также методы и приемы коррекционной работы.

Дети, которые входят в группу «безречевых», развиваются в условиях дизонтогенеза. За термином «безречие» стоят самые разнообразные явления, обусловленные разными причинами, локализацией и механизмом поражения. Иногда такие дети произносят только аморфные звуки, в других случаях говорят отдельные слова или их эквиваленты (звукоподражания, обрывки слов, звуковые сочетания). Они озвучивают производимые бытовые или игровые действия, особенно в моменты эмоционального возбуждения.

Группа «безречевых» детей полиморфна. По данным проведенного нейропсихологического исследования (Т.Г. Визель), было выделено 10 основных видов собственно «безречия».

1. Задержки психического развития (ЗПР).
2. Задержки речевого развития.
3. Алалии.
4. Нарушения речи при раннем детском аутизме.
5. Речевой мутизм.
6. Анартрии (или грубые формы дизартрии) при ДЦП.
7. Афонии (или грубые формы дисфонии).
8. Неразвитие речи в условиях социальной депривации («синдром Маугли»).
9. Афазии у детей.
10. Афазии при умственной отсталости.

Основная часть в группе исследуемых была представлена детьми с задержкой психического развития, задержкой речевого развития и алалией (82% от общего количества исследуемых детей).

Общим для данной группы детей является отсутствие мотивации к общению и речевой деятельности, несформированность коммуникативной, регулирующей, планирующей функций речи, недостаточность сенсомоторного уровня речевой деятельности и базовых представлений о значениях предметов и явлений окружающей действительности, неумение ориентироваться в ситуации, повышенная эмоциональная истощаемость, речевой аппарат у неговорящего ребёнка вял, пассивен. Все это мешает полноценному развитию речи и взаимодействию ребенка с окружающим миром.

Таким образом, на начальных этапах работы с неговорящими детьми цели и задачи ее будут сходными, независимо от этиологии и патогенеза и механизмов речевого нарушения.

Коррекционную работу с «безречевым» ребенком следует начинать с момента обнаружения отставания в речевом развитии. Активизация речи является самым важным этапом в коррекционной работе с неговорящим ребенком и требует пристального внимания. Она требует системности работы логопеда с ребёнком. Использование интегративного подхода, отражает стремление логопеда выйти за рамки какого-либо отдельно взятого подхода.

Первый этап в коррекционной работе по активизации речи включает подготовку к запуску речи. В него входят одновременно все виды деятельности, приемы и направления, помогающие «раскачивать, пробуждать» всю систему в целом: совместная предметно-практическая деятельность, телесно-ориентированные практики, формирование социального интеллекта, нормализация моторики органов артикуляции (массаж, пассивная артикуляционная гимнастика), формирование первоначальной речевой коммуникации, которая будет включать развитие

слухового, тактильного, зрительного восприятия, памяти, внимания, невербального мышления.

Исходя из того, что причинным фактором «безречия» является нарушение межзональных связей, которое не позволяет основным стимулам внешней среды достичь зоны основного речевого механизма, необходимо найти другие пути (обходные), использовать зрительный, тактильный, двигательный образы. Замещающим стимулом может стать и графически изображенные слова, поэтому метод обучения «безречевых» детей чтению доказал свою эффективность (Т. С. Резниченко). Большую роль на данном этапе играет продуктивная деятельность ребёнка (лепка, аппликация, рисование), которая также опирается на сохранённые функции, являясь тем самым «обходным» путем, влияет на пораженные участки.

Запуск речевой деятельности будут способствовать занятия логоритмикой. Музыка, речь и движение, сочетаясь в разных упражнениях, формируют двигательную и речедвигательную деятельность, память, обеспечивают восполнение пробелов в ритмическом, речевом и личностном развитии детей. Базируясь на сохранённых функциях и развивая их, мы воздействуем на психику в целом, тем самым стимулируем недоразвитые (поврежденные) функции.

Второй этап – «интенсивный запуск» речи, включает следующие направления: работа над звуками (артикуляция гласных, соединение в звукоподражание, звукокомплексы, повторение слогов со звуками раннего онтогенеза, с использованием сопряжённых действий); работа над интонацией, ритмом; формирование фонематических процессов; включение альтернативных форм коммуникации (жесты, работа с книгой, глобальное чтение, символы).

Третий этап направлен на выделение и формирование всех компонентов речи: понимание речи; произношение слов, фраз со звуками раннего онтогенеза; коррекция звукопроизношения; обучение чтению; работа со слоговой структурой; интонацией; формирование грамматических категорий и лексики (набор пассивного словаря). С появлением речи дальнейшая коррекционная работа проводится над развитием речи и коррекции нарушений.

«Безречие» – наиболее грубое нарушение речевого развития детей, требующее пристального внимания специалистов (невролога, психиатра, оториноларинголога, сурдолога, психолога, логопеда, педагога, дефектолога), ранней диагностики и своевременного коррекционного воздействия на всех этапах развития речи ребенка, а совместные действия специалистов и родителей приведут к стойкому положительному результату в коррекционной работе.

## **Литература**

1. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь / Нарушение речи у дошкольников, сост. Белова-Давид Р. А. – Москва, 1972.
2. Логопедия : учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. – Москва, 1995.
3. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов Т. Г. Визель. – Москва : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 (16) с.
4. Визель, Т. Г. Проблемы безречия у детей / Коррекционная педагогика 2015 №3.
5. Аксёнова, Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений в современной педагогике // Дефектология 2007. №3.
6. Грибова, О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжёлой речевой патологией/Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002 – №2.
7. Ковшиков, В. А. О состоянии мышления и его соотношении с речью у детей с экспрессивной алалией. – В кн.: Психические и речевые нарушения у детей. – Ленинград, 1979.
8. Кузьмина, И. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией – Москва, 1977.
9. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – Москва, 1968.
10. Мастюкова, Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии. Дефектология – 1981. – №6.

УДК 373.1

ГРНТИ 14.29.23

### **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР КАК УСЛОВИЕ ПОЛУЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

### **ORGANIZATION OF THE SPEECH THERAPIST'S WORK WITH PARENTS OF SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AS A CONDITION OF THE QUALITY EDUCATION WITHIN THE INCLUSIVE SCHOOL**

*Савельева Юлия Леонидовна*

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение  
среднего общего образования № 35 г. Томска, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* задержка психического развития, взаимодействие с родителями, младшая школа, формы работы учителя-логопеда.

*Key words:* mental retardation, cooperation with parents, elementary school, forms of speech therapist's work.

*Аннотация.* В статье описана система работы учителя-логопеда с родителями младших школьников с задержкой психического развития в рамках инклюзивного образования как необходимая составляющая организационно-педагогических условий реализации закона об образовании для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

В настоящее время в общеобразовательных школах увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Самой многочисленной категорией учащихся с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях на сегодняшний день являются дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) [1, с. 158]. Согласно СФГОС НО детей с ЗПР, данная категория обучающихся нуждается в особых образовательных потребностях, к числу которых относится обеспечение взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения (организация сотрудничества с родителями, активизация ресурсов семьи для формирования социально-активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей) [2, с. 7].

Учитывая потребность обучающихся с ЗПР в посещении коррекционно-развивающих занятий, в том числе логопедических, учителю-логопеду для успешного овладения школьниками с ЗПР различными формами, уровнями и функциями речи необходимо привлекать к работе родителей этих детей [3, с. 67]. Остро встает вопрос о создании системы работы с родителями именно младших школьников с ЗПР в рамках логопедических занятий. Многие исследователи (К.Г. Беккер, Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, М.Р. Львов, С.Г. Щёголева и др.) признают младший школьный возраст завершающим сензитивным периодом речевого развития [4, с. 394]. По мнению Л. И. Божович, пропущенные сроки в обучении автоматически не компенсируются в старшем возрасте, а возникшее отставание требует уже более сложных и специальных усилий по его преодолению [5, с. 98]. По мнению Назаровой Н.М., родители младших школьников более активны и отзывчивы на просьбы педагогов, имеют более высокую мотивацию к сотрудничеству со школой, чем те же родители старших школьников [6, с. 235]. Поэтому целесообразна организация системы работы с родителями еще на начальном этапе обучения их детей.

Планируя коррекционно-развивающую работу с обучающимися с ЗПР, учитель-логопед согласно АООП включает в свою деятельность консультативное направление: помощь родителям в вопросах применения приемов коррекционного обучения ребенка с ЗПР; просветительское: различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение родителям вопросов, связанных с особенностями логопедического воздействия и повышения грамотности в вопросах логопедии [7, с. 23], [8, с. 16].

Учителю-логопеду важно ориентироваться на потребности и запросы родителей, а не читать им доклады и лекции. Современные родители достаточно грамотны, чтобы найти необходимую информацию в сети Интернет, поэтому подача информации должна быть более адресной.

Организация работы с родителями, по мнению О. Л. Зверевой, Т. В. Кротовой, должна носить не только консультативный характер, но и включать в себя нетрадиционные формы общения, к которым относятся: информационно-аналитические (выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности); досуговые (установление эмоционального контакта между педагогами, родителями, детьми); познавательные (ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей данного возраста, формирование у родителей практических навыков воспитания речевой культуры детей); наглядно-информационные: информационно-ознакомительные; информационно-просветительские (ознакомление родителей с работой логопеда, особенностями речевого развития детей, формирование у родителей знаний о формировании и развитии той или иной стороны речи) [9, с. 17].

В начале учебного года мы проводим родительское собрание в рамках тематической консультации с ознакомительной целью: проинформировать родителей о ходе предстоящей работы, о речевых трудностях, возникающих у детей на том или ином этапе становления устной и письменной речи, получить письменное согласие на проведение коррекционных логопедических занятий с учащимися с ЗПР, обеспечить детей необходимыми для работы принадлежностями, провести анкетирование родителей для выяснения анамнеза речевого развития каждого ребенка с ЗПР, его индивидуальных физических и психических особенностей, заручиться поддержкой родителей при выполнении домашних заданий, определить формы взаимодействия участников образовательного процесса. Анализ полученных согласий на проведение коррекционно-развивающей работы с детьми показывает, что все родители готовы активно участвовать в образовательном процессе.

В конце учебного года мы проводим еще одно общее родительское собрание о подведении итогов работы и анализе возникающих трудностей речевого развития детей с ЗПР. Кроме проведения общих родительских собраний мы используем в своей работе следующие формы взаимодействия с родителями:

«круглый стол» по проблеме речевых недостатков в том или ином возрасте. Собирается группа заинтересованных родителей, определяется тема каждого «круглого стола»: «Роль фонематического восприятия в формировании письменной речи младших школьников с ЗПР», «Влияние задержки психического развития на формирование письменной речи первоклассника с ЗПР», «Развитие навыков языкового анализа и синтеза как условие формирования письма у младшего школьника с ЗПР». В работе «круглого стола» принимают участие педагог-психолог, учителя начальных классов. Используются такие методы как

постановка дискуссионных вопросов, анализ педагогических ситуаций, сообщения специалистов по проблеме, обмен опытом родителей, ответы на их вопросы. «Круглые столы» часто проводятся в игровой форме с целью научить родителей, как можно развивать речевые процессы у детей. Например, логопед кидает небольшой мяч и просит придумать родителя слово на заданный слог;

наглядные формы работы с родителями включают в себя изготовление памяток, карточек с заданиями, папок-передвижек, информационных стендов;

консультации: индивидуальные и групповые, плановые и внеплановые, решение насущных вопросов развития детей, оценка качества работы логопеда, отслеживание динамики речевого развития младших школьников с ЗПР. Внеплановые консультации проводятся в течение года в случаях, если у ребенка возникают трудности в освоении той или иной области знания на логопедических занятиях, намечаются пути решения проблем в форме доверительной беседы;

дискуссия по проблеме с участием группы родителей, которые озвучивают проблему и сами намечают пути ее решения, синквейн. В качестве примеров можно взять высказывания детей. Для усиления эффективности работы важно установление доверительных отношений между логопедом и родителями;

тематические журналы, фотокнижки, видеоролики, в которых учитель-логопед может отчитаться о ходе и результатах своей работы, а также помочь в решении той или иной проблемы речевого развития ребенка с ЗПР. Например, мы составляли фотокнижку в рамках развития лексико-грамматического строя речи на заданную тему «Мой город»;

почтовый ящик – создание в социальных сетях и messenger групп родителей обучающихся с ЗПР, использование смс-сообщений для обмена информацией и получения запросов;

проектная деятельность – вовлечение детей и их родителей в разработку и участие в проектах. Создание и представление на городских конкурсах родителями и детьми совместных продуктов. Например, в рамках реализации педагогического проекта «Формирование фонематического восприятия у первоклассников с ЗПР как одно из условий овладения письменной речью» родителям раздавались карточки с заданиями, на уроке проверялось усвоение данной темы. В рамках учебного проекта «Учимся читать и писать с помощью ребусов» родители вместе с детьми создавали тематические иллюстрированные книжки с использованием ребусов.

Формы взаимодействия учителя-логопеда отражены в таблице 1.

Таблица 1

## Формы взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с ЗПР

<b>Название</b>	<b>Цель проведения работы</b>	<b>Содержание формы работы</b>
Информационно-аналитическая	Выявление запросов, интересов, потребностей родителей, уровня их педагогической грамотности. Анализ речевых трудностей ребенка с ЗПР. Информирование родителей о необходимости и способах развития речевых и неречевых процессов	Проведение анкетирования, опросы. Индивидуальные консультации родителей (в течение года). Выступление с докладом «О видах дисграфии и способах ее предупреждения». «Почтовый ящик».
Название	Цель проведения работы	Содержание формы работы
Диагностическая	Получение согласия родителей на обследование и посещение занятий младшими школьниками с ЗПР. Ознакомление родителей с результатами обследования.	Анкетирование, обработка полученных данных, выступление на родительском собрании, индивидуальные консультации, «круглый стол».
Познавательные	Ознакомление родителей с возрастными особенностями развития детей с ЗПР. Формирование у родителей практических навыков обучения и контроля.	Педагогическая библиотека для родителей. Игры с логопедическим содержанием. Использование картотеки логоритмических и других упражнений для снятия эмоционального напряжения. «Круглый стол», дискуссии, тематические журналы, фотокнижки, видеоролики
Наглядно-информационные	Ознакомление родителей с формами работы учителя-логопеда. Формирование у родителей знания по применению логопедических игр и заданий.	Посещение родителями коррекционно-развивающих занятий. Знакомство с учебно-методическими пособиями. Оформление стендов для родителей.
Письменные	Сбор анамнестических данных. Получение информации об индивидуальных физических и психических особенностях детей с ЗПР, обмен домашними заданиями.	Анкетирование родителей. Закрепление и автоматизация в домашних условиях заданных звуков на готовом речевом материале. Выполнение письменных работ.
Досуговая	Установление эмоционального контакта между педагогом, детьми и родителями.	«Круглые столы», дискуссии на заданную тему. Участие в конкурсах.
Проектная деятельность	Вовлечение родителей в совместную деятельность, оказание помощи в процессе коррекционно-развивающего обучения, установление эмоционального контакта родителей с детьми.	Подготовка детей и участие в проектах. Создание совместного продукта, наглядного материала, поделок, альбомов, иллюстрированных книжек.

Коррекционно-развивающие занятия	Помощь родителей в организации предметно-развивающей среды, связанной с развитием детей с ЗПР.	Закрепление и автоматизация в домашних условиях заданных звуков на готовом речевом материале; Выполнение письменных работ.
----------------------------------	--	---

Данные формы взаимодействия учителя-логопеда с родителями оказываются эффективными по следующим показателям: проявление у родителей интереса к логопедическим занятиям, потребность в консультации, повышение активности родителей и улучшение результатов речевого развития детей с ЗПР.

### **Литература**

1. Ковшиков, В. А., Демьянов, Ю. Г. О речевых нарушениях детей с ЗПР // Научно-теоретическая конференция. Дефектология. – Ленинград ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1967. С. 157–159.
2. Коробейников, И.А., Иденбаум, Е.Л., Бабкина Н.В. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Иденбаум, Н.В. Бабкина. – Москва : Просвещение, 2013. – 48 с.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство АПН, 1960. – 130 с.
4. Беккер, Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию // 5 научная сессия по дефектологии. – Москва, 1967. – С. 394–395.
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
6. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Беякова и др., под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд. – Москва : Издательский центр Академия, 2005. – 400 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития // ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://goo.gl/AmY3g7> (дата обращения : 15.03.2018).
8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития / одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/7-D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82-%D0%90%D0%9E%D0%9E%D0%9F\\_%D0%97%D0%9F%D0%A0.pdf](http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/7-D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82-%D0%90%D0%9E%D0%9E%D0%9F_%D0%97%D0%9F%D0%A0.pdf) (дата обращения : 15.09.2017).
9. Зверева, О. Л., Кротова, Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ : методический аспект. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.

УДК 37.02  
ГРНТИ 14.29.01

## **РАЗВИТИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **THE DEVELOPMENT OF PHRASE SPEECH IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

*Тусупова Маргарита Евгеньевна*

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дети с расстройством аутистического спектра, речь, нарушение речи, коррекционная работа.

*Key words:* children with autism spectrum disorder, speech, speech disturbance, corrective work.

*Аннотация.* В последнее время все чаще говорят о расстройствах аутистического спектра (РАС). Во многом это связано с тем, что частота встречаемости у детей таких расстройств значительно выросла. По данным Всемирной организации здравоохранения 1 из 160 детей страдает расстройством аутистического спектра (РАС).

Одним из важнейших проявлений РАС у детей являются нарушения развития речи. В первую очередь расстройства речи захватывают ее коммуникативную функцию, т. е. ребенок не использует речь как инструмент социального взаимодействия.

Детский аутизм рассматривается как вариант дизонтогенеза, имеет ряд специфических проявлений, среди которых выделяются особенности социального поведения, интеллектуального развития, характеризующегося асинхронией развития высших психических функций, а также специфическими нарушениями речи. Независимо от срока появления речи и уровня ее развития ребенок не использует речь как средство общения, он редко обращается с вопросами, обычно не отвечает на вопросы окружающих и даже близких для него людей. В тоже время может достаточно интенсивно развиваться «автономная речь», «речь для себя». По мнению Клары Самойловны Лебединской, из дизонтогенетических механизмов ведущим при аутизме принято считать асинхронию, приводящую к искажению развития, в том числе и речевого. По данным исследователя, нарушения импрессивной речи у детей с РАС проявляются в слабости или отсутствии реакций на речь, предпочтении тихой, шепотной речи, «непонимании» словесных инструкций.

Специфические особенности речи детей с аутизмом описаны в трудах многих исследователей. Л. Kanner первым выделил, так называемую, запоздалую эхолалию, проявляющуюся в буквальном повторении

детьми вопросов с сохранением не только слов, но и интонации. L. Bender описал своеобразное «деревянное», «чревовещательное» качество речи детей с аутизмом, механические модуляции голоса, особенности его высоты и тональности. В. Hermelin и N. O'Connor, изучая особенности речи детей с аутизмом, пришли к выводу о том, что они не интегрируют текущий опыт с предшествующими схемами и представлениями, у них также снижена оценка в использовании грамматических средств речи. T. Shapirou и G. Ginsberg, анализируя особенности развития речи детей с аутизмом выявили в ней преобладание эхолалий, а также одновременное сочетание «жаргона», «неполной» и «зрелой речи».

Татьяна Ивановна Морозова связывает такую патологию речевого развития, как эхолалия, с непониманием сказанного, с особенностями нейродинамики и процессов имитации в силу органического поражения ЦНС ребенка с аутизмом, с аффективными и дизонтогенетическими проблемами, и наконец, с проявлениями кататонии.

У детей наблюдаются запаздывания или опережения появления фраз, которые также характеризует их необращенность к человеку. Преобладают фразы эхолалические, комментирующие, аутокоманды, эхолалии-цитаты, эхолалии-обращения, отсроченные эхолалии

Логопедическая работа по развитию фразовой речи осуществляется с детьми, имеющими некоторые речевые навыки или уже прошедшие начальные этапы коррекционной работы, во время которого одно из главных целей было растормаживание речи.

Важное место в процессе развития фразовой речи занимает наименование совершаемого действия. Чаще ребёнок вместо глагола называет предмет или человека. Например, он может ответить «кролик» – когда его спрашивают: «что делает кролик?». Или «банан» – когда его спрашивают: «что делает?»

Почему это происходит? Потому, что необходимо дать название действию, значение которого абстрактно. Ребёнок видит кролика, он видит банан. Но «ест» – он не видит потому, что значение глагола в отличие от значения существительного – абстрактно. Ему нужно сообразить, что в данный момент требуется присвоить название действию, это новая задача для ребёнка: использование языковой абстракции. И часто ребёнок с речевой задержкой не в состоянии справиться с этой задачей без помощи.

Ситуация осложняется тем, что обычно педагоги учат с детьми название глаголов по, так называемым, сюжетным картинкам. Процесс затрудняется потому, что происходящего действия ребёнок не видит, а видит статику, которая намекает на действие на картинке.

В процессе занятия с детьми с РАС нужно выбрать систему фильтров, то есть отобрать нужное количество глаголов, которые будут

предъявлены ребёнку. Важно дать ребёнку время на их восприятие, переработку и усвоение, так как дети заучивают определенное количество, а на это требуется время.

В качестве дидактического материала используются: фразовый конструктор, гиф-анимация, пособие Тамары Никифоровны Новиковой-Иванцовой «От слова к фразе» и многое другое.

Когда у ребенка есть фраза из двух слов (имя существительное и глагол), можно включать в работу имя прилагательное, затем местоимение, предлоги и наречия.

Развитие фразовой речи осуществляется с помощью общепринятых форм работы, акцент делается на индивидуальные занятия. Логопедическое воздействие осуществляется комплексом общепринятых методов – практических, наглядных, словесных. Словесные методы используются в сочетании с наглядными и практическими. В связи с более поздним формированием у данной категории детей игровой деятельности, занятия логопеда строятся в виде игры и на игровом материале. Дидактический и наглядный материал подбирается с учетом особенностей детей. Взаимосвязь в работе логопедов, дефектологов, психологов позволяет расширять возможности детей с РАС, в результате чего речь этих детей наполняется конкретным содержанием.

Особенности формирования предпосылок к общению у детей с РАС изучены недостаточно. На данный момент специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что нарушение формирования навыков общения при РАС является одной из главных проблем нарушения психоречевого развития данной категории детей. В связи с этим в последние десятилетия формирование навыков общения у детей с аутизмом рассматривается исследователями как приоритетное направление психолого-педагогического воздействия, разрабатываются и методы коррекции нарушений навыков общения у детей. Отдельные методические приёмы, перечисленные выше, направлены не столько на формирование предпосылок к общению, сколько на развитие речи в целом. Учитывая роль фразовой речи в формировании познавательных процессов, личности детей, их социализации в обществе, можно сказать, что определение и обоснование направлений и технологий коррекционно-логопедической работы с данными детьми по формированию у них предпосылок общения является приоритетным и актуальным для логопедии направлением.

## **Литература**

1. Башина, В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. – Москва, 1993.
2. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / пер. с англ. О. В. Деряевой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – Санкт-Петербург : ИСПиП, 1998. – 124 с.

3. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – Москва : Просвещение, 1989.
4. Морозова, Т. И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: метод. рек. по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. – Москва, 2002. – С. 88–109.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи. 5-е изд., стер. – Москва : Тервинф, 2009.

УДК 376.42  
ГРНТИ 14.29.29

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ**

### **MODERN TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF SPEECH IN NON-VERBAL CHILDREN**

*Урбанович Татьяна Владимировна,  
учитель-логопед МАДОУ № 40 г. Томск*

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, неговорящие дети, онтогенетический принцип, методика.

*Key words:* children with disabilities, non-speaking children, ontological principle, methodology.

*Аннотация.* В дошкольные образовательные организации всё чаще поступают дети с ограниченными возможностями здоровья. Среди этой группы детей мы нередко встречаем безречевых детей, то есть детей, у которых полностью отсутствует речь. В связи с этим у специалистов ДОУ возникает потребность в поиске эффективных методик и технологий вызывания и коррекции речи у этой группы детей. В статье описан практический опыт работы с безречевыми детьми по методике Т.Н. Новиковой-Иванцовой, раскрыто содержание, выделена этапность работы.

На современном этапе развития отечественного образования родители детей с ограниченными возможностями здоровья имеют право выбирать форму получения своим ребенком дошкольного образования. В связи с этим нередко в ДОУ приходят дети с ОВЗ. Среди этой группы детей мы нередко встречаем безречевых детей, то есть детей, у которых полностью отсутствует речь. Отсутствие речи может быть вызвано различными нарушениями: алалией, ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом, нарушением слуха, временной задержкой речевого развития.

Одной из эффективных методик развития речи у неговорящих детей является методика «запуска» речи Т.Н. Новиковой-Иванцовой. Основная суть методики – это формирование системы языка: формирование языковых кодов (фонологического, лексического, грамматического и синтаксического). Данная методика опирается на онтогенетический

принцип появления речи. Неговорящему ребёнку необходимо сначала пройти этапы гуления и лепета, то есть полностью воспроизвести речевой онтогенез – нормальное речевое развитие, сменяющееся своими этапами.

В процессе работы по методике Т. Н. Новиковой-Иванцовой интегрируются различные сенсорные сферы с опорой на зрительный анализатор (символы-звуков) по М. Ф. Фомичевой. Зрительные символы звуков постоянно находятся в поле зрения ребенка:

- тактильные ощущения (ощущения от произнесения звуков, важно чтобы ребенок почувствовал место образования звука);
- опора на слуховое восприятие (в работе используются специально подобранные мелодии);
- двигательные ощущения (работа над ритмом, темпом).

Условно можно выделить следующие этапы работы с безречевыми детьми.

1. Вызывание гласных (пение, работа над ритмом).
2. Работа над слогом, ритмами.
3. Работа над словом (классы слов по Марковой).
4. Работа над формированием фразы (модели по Балаевой).

На первом этом этапе дыхание, голосоподача и артикуляция объединяются в одно действие (пение гласных звуков под специально разработанную мелодию) плюс работа над ритмами.

На следующем этапе ведется работа над формированием ритмико-мелодико-интонационной стороной речи. Для этого используется шесть ритмов (мелодий), соответствующих шести слоговым ритмам русского языка. Отработка начинается с изолированного и длительного произнесения гласных по дорожкам и многократного повторения (с кнопками). Затем берутся согласные звуки. Особое внимание в процессе всей работы уделяется ритмизированию всего процесса обучения, похлопыванию слоговых цепочек, слов со сложной слоговой структурой.

Следующий этап работы – работа со словом, фразой. Здесь мы учим плавно произносить слова основных продуктивных классов по А.К. Марковой изолированно, в словосочетаниях, соблюдая количество слогов, типы слогов, их последовательность и ударность. Автор предлагает использовать семь глаголов: идет, бежит, сидит, спит, едет, плывет, летит. Каждый из них берется сначала с существительными – картинками игрушек. Этих игрушек шесть: кошка, поросенок, петух, медведь, кукла, заяц. Затем эти глаголы дифференцируются.

Четвертый этап – работа над формированием категории числа, которая в нормативном онтогенезе грамматики формируется первой. Единственное и множественное число отрабатываются в сопоставлении друг с другом.

Последний этап – дети учатся употреблять распространенные предложения из трех слов: подлежащего, сказуемого и дополнения.

Практический опыт работы с безречевыми детьми по данной методике дает положительные результаты.

Коррекционная работа логопеда по методике Т.Н. Новиковой-Иванцовой с безречевыми детьми стимулирует их моторное, сенсорное, перцептивное речевое развитие ребенка, позволяет постепенно и естественно пройти ступени речевого развития, соотносясь с закономерностями формирования речи в онтогенезе.

---

### **Литература**

1. Новикова-Иванцова, Т. Н. От слова к фразе. Ч. 1 / Т. Н. Новикова-Иванцова. – Москва, Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад v вида, 2010. – 56 с.
2. Новикова-Иванцова, Т. Н. От слова к фразе. Ч. 2 / Т. Н. Новикова-Иванцова. – Москва, Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад v вида, 2010. – 39 с.
3. Новикова-Иванцова, Т. Н. От слова к фразе. Ч. 3 / Т. Н. Новикова-Иванцова. – Москва, Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад v вида, 2010. – 56 с.
4. Новикова-Иванцова, Т. Н. РИТМЫ. СЛОГИ : методическое пособие для работы логопедов по формированию слоговой структуры слов у детей с тяжелой речевой патологией / Т.Н. Новикова-Иванцова. Кн. 1 ч. 1. Москва, 2015. – 99 с.

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

---

УДК 373.24  
ГРНТИ 15.81.70

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОСОЗНАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

## PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF INCREASING THE AWARENESS OF PARENTS IN THE PROCESS OF EDUCATION AND PREVENTION OF THE DEVIANT BEHAVIOR OF PRESCHOOLS

*Брагина Татьяна Ивановна*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 44», г. Северск, Россия*

*Ключевые слова:* дети, дошкольник, дошкольное учреждение, девиантное поведение, осознанность, тренинг, родитель.

*Key words:* children, preschooler, pre-school, deviant behavior, awareness, training, parent.

*Аннотация.* Сегодня образовательные учреждения сталкиваются с ситуациями, в которых родители снимают ответственность с себя за воспитание детей и переносят ее на плечи педагогов. Это происходит по различным причинам: из-за нехватки времени, где в приоритете стоит работа и пр., вследствие чего наблюдается увеличение количества детей разного возраста с асоциальным поведением. В данной статье описан подход, рекомендации и опыт МБДОУ «Детский сад № 44» в работе с родителями с целью профилактики девиантного поведения детей, путем их активного включения в воспитательный процесс, повышения осознанности роли «родитель» и компетенций в вопросах воспитания, с помощью психологического тренинга. Актуальность данной статьи очевидна.

Ни для кого не секрет, что основа личности человека и его дальнейшая жизнь закладывается ещё в детстве, а именно в дошкольном возрасте

закрепляются основные ценности, привычки, образ мыслей и поступков сегодняшних малышей. И одной из важнейших задач воспитания ребенка в семье является его социализация, т.е. воспитание таких качеств и способов поведения, которые позволят ему комфортно себя чувствовать среди людей. Это будет залогом и психического и физического здоровья ребенка, возможностью дальнейшей самореализации в жизни.

Факторов возникновения различных отклонений в поведении детей достаточно: наследственность, окружение и условия, в которых развивается ребенок, его самостоятельное практическое познание и, конечно, воспитание. Особенно подвержены риску асоциального поведения те дети, которые проживают в семьях: А. Где члены семьи имеют психические заболевания, алкогольные и наркотические пристрастия. Б. Где происходят частые конфликты, проявляется агрессия, насилие. В. Где один из родителей не участвует в жизни ребенка, либо отсутствует. Г. Где практикуется авторитарный стиль воспитания и жесткая дисциплина. Д. Где существует чрезмерная опека над ребёнком и не воспитывается уважение к людям и общественным нормам.

Размышляя над сутью проблемы девиации дошкольников в рамках нашей организации, мы пришли к выводу, что одной только коррекционной работы с самими детьми недостаточно. Для себя мы определили задачу необходимости подключения к данной проблеме и их родителей с целью предупреждения девиаций у детей. Большую роль в поведении каждого ребёнка играет основная среда воспитания – семья: эмоциональные отношения, которые складываются между членами семьи, принятые в ней формы поведения, реакции взрослых на различные действия ребенка, принципы воспитания. «Пробудив» родителей, мы можем помочь им осознать свою непосредственную роль в становлении личности ребенка, никто так сильно не влияет на ребёнка, на его восприятие нашего общества, культуры, уважение к себе и другим людям, как мама и папа. Для ребёнка они являются примером и образцом поведения.

Обдумывая форму, в которой будет происходить взаимодействие, нами было решено использовать один из методов работы – групповой психологический тренинг. Этот вариант интересен тем, что даёт возможность взрослому человеку получить знания и опыт в доступной не навязчивой форме и в доброжелательной атмосфере в виде содержательных упражнений, ролевых и психологических игр и т.д. Мы считаем, что тренинг позволяет родителю осознать личную ответственность за воспитание ребенка, формирует его активную позицию при взаимоотношениях с детьми, научает чувствовать и понимать своё чадо, даёт возможность участникам тренинга делиться друг с другом личным опытом.

Нами был разработан пошаговый план работы с родителями.

1 Этап: Подготовка к тренингу. Мы определили цели и задачи занятий, выбрали темы и упражнения работы, подготовили необходимый инструментарий для эффективного процесса, т.к. проектор, ноутбук, раздаточный материал и т.д.

2 Этап: Мотивация родителей на участие в тренинге. Занятость родителей сегодня очень высокая и мы понимали свою задачу в том, чтобы преподнести информацию родителям так, чтобы у них появилось самостоятельное желание быть на данном мероприятии. В первую очередь на тренинговые занятия рекомендуем привлекать семьи группы риска.

3 Этап: Тренинговые сессии. Тренинги можно спланировать и организовать в любом порядке, как это видит психолог. Мы разбили его на несколько частей. Пример: в 1 части родителю предоставляются упражнения, где он «встречается» с собой, техники на прощение себя, по управлению своими эмоциями. У взрослого появляется возможность быть честным с собой, принять себя со всеми достоинствами и недостатками, принять свои действия, мысли, реакции. В тренинге разбираются альтернативные реакции родителя на какие-либо события. Во 2 части родитель может взглянуть на свою семью – ребёнка (детьми), супруга под другим углом. В ней они учатся понимать их поступки. Это могут быть упражнения такие, как «Семейные ценности», «Расстановки» и мн. др. Появляется возможность конструктивно без осуждения смотреть на ситуацию, учиться принимать своих близких такими, какие они есть. 3 часть: Проводятся техники, направленные на решение волнующих вопросов родителей в тематике коррекции девиантного поведения детей, выстраиваются приемлемые линии поведения родителей с детьми.

По опыту нашей работы можем дать некоторые рекомендации: длительность одного тренинга 1–1,5 часа, проводится 1 р. в неделю, либо 1 раз в 2 недели (по возможности присутствия на нём родителей), тренинги должны быть конструктивными, логично построенными. Оптимальное количество участников от 5 до 10 человек. Количество тренингов в каждой части и для каждой группы индивидуальное, в зависимости от темпа развития группы. Если необходимо, по просьбе родителей, темы можно повторять, меняя лишь упражнения. После каждого тренинга важно попросить у родителей отзыв о качестве и пользе предоставленной информации, внести свои предложения.

Опираясь на опыт нашей работы с родителями в данном ключе, а работаем мы второй год, сегодняшним результатом мы можем считать рефлексию родителей. Мы видим, что процесс внутренней работы над собой у родителей начался, они осознают свою роль более глубоко, приходит осознание какой отпечаток их поведения накладывает на личность

ребёнка. На тренингах они делятся между собой первыми успехами, отмечают, что начали контролировать себя, свои мысли и поступки. У родителей появилось желание посещать индивидуальные консультации с педагогом-психологом, появились доверие и открытость для решения семейных проблем. И это тоже мы считаем большим достижением.

Мы предполагаем, что по окончании всех тренинговых сессий взрослые начнут с большей ответственностью и с большим интересом относиться к роли «родитель». Думаем, что появится понимание того, как выстраивать гармоничные взаимоотношения между членами семьи, придёт осознание насколько важно прививать детям определённые нормы общения в семье и социуме, осознание важности системного последовательного подхода в развитии каждой личности в рамках семьи.

Мы считаем, что педагогически грамотный воспитательный процесс, вошедший в семью, как система, является одним из основополагающих факторов профилактики девиантного поведения детей, дающая здоровое поколение в будущем.

### **Литература**

1. Методические рекомендации по реализации проекта «Школа ответственного родительства» (для специалистов образовательных учреждений). Опыт работы педагогов-психологов ЗАТО Северск / ред.-сост. Т. Н. Зальмеж, науч. ред. М. С. Шелемехова. – г. Северск, 2014. – 88 с.
2. Сигел, Э. Как воспитывать дошкольника / Э. Сигел, Л. Сигел ; пер. с англ. У. В. Сапциной. – Москва : РОСМЭН. 1998. – 173 с.

УДК 371.3  
ГРНТИ 14.25.19

## **СОЦИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

## **SOCIAL STORY ONE OF THE CORRECTION METHODS DEVIANT BEHAVIOUR**

***Волоткович Инна Анатольевна, Шипачева Екатерина Юрьевна***

*МАДОУ детский сад комбинированного вида № 53, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социальная история, девиантное поведение, ребенок, дети, коррекция, семья.

*Key words:* social story, deviant behavior, child, children, correction, family.

*Аннотация.* Шагая в ногу со временем, педагогу необходимо учитывать все возможные приемы и методы для развития социально-коммуникативных навыков детей дошкольного возраста, развивать их умение взаимодействовать в микро и макро социуме, закладывать навыки общепринятых норм поведения в обществе. Задача взрослого – сформировать правильный вектор поведения ребенка, совместно

создавая и прорабатывая в виде бесед, игровой и изобразительной деятельности правильные аспекты поведения, тем самым минимизируя проявления отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста.

Ребенок нуждается в вашей любви  
больше всего именно тогда, когда  
он меньше всего ее заслуживает.  
*Э. Бомбек*

Дети дошкольного возраста имеют предрасположенность к девиантному поведению по разным причинам, здесь может присутствовать действие по подражанию, обида, недостаток внимания или гиперопека, климат в семье, в которой воспитывается ребенок, а также особенности нервной системы дошкольника. В. А. Сухомлинский писал: «Причины, в силу которых ребенок становится «трудным», неуспевающим, отстающим в подавляющем большинстве случаев кроются в воспитании, в условиях, окружающих ребенка в годы раннего детства» [1]. Для определения склонности к девиантному поведению дошкольника, педагогу необходимо наблюдение за ребенком в социуме – как часто и по какой причине происходят срывы. Путем опросов, бесед и наблюдения за общением между ребенком и родителями или их законными представителями педагог собирает информацию о том, в каких условиях воспитывается дошкольник. Коррекция и предупреждение девиантного поведения у дошкольников необходима только в случае приступов беспричинной агрессии при тесном сотрудничестве с педагогом психологом.

Одним из способов коррекции и профилактики признаков девиантного поведения может выступать социальная история. Впервые социальная история для детей с аутизмом была разработана американкой Кэрол Грей [2]. В настоящее время данная методика так же используется с детьми, которые находятся в группе риска и имеют некоторую склонность к девиантному поведению – это дети со значительным дефицитом связи (то есть не умеющие вступать в контакт, договариваться, находить друзей по общим интересам), предрасположенных к агрессивному поведению и так далее.

По итогам наблюдения составляются социальные истории с учетом накопленных данных о поведении детей в группе и дома. Социальные истории делятся на индивидуальные, предназначенные для коррекции девиантного поведения ребенка, а также групповые – для предотвращения нежелательного поведения детей в коллективе. Разбирая групповую социальную историю, дети учатся взаимодействовать друг с другом, не ассоциировать себя с персонажами и наблюдать за ними как бы со стороны, не указывая на недостатки одноклассников, а непосредственно разбирать поведение одного или нескольких персонажей данной истории.

Что собой представляет социальная история? Это краткий рассказ с подробными иллюстрациями. Социальные истории могут быть коллективными и здесь лучше использовать абстрактные картинки. А могут быть персональными, написанными с учетом индивидуальных особенностей детей. И здесь лучше использовать фотографии самого ребёнка, его близких и окружающих, знакомых предметов. Так как у детей преобладает наглядно-образное мышление – социальные истории входят в методы визуальной поддержки и работают по принципу: «Лучше один раз увидеть, чем много раз услышать».

Социальная история часто срабатывает лучше других методов, потому что она способна исчерпывающе, наглядно и последовательно сопроводить ребёнка через ту ситуацию, которая пока что трудно ему поддаётся. При этом она не исчезает, как родительский рассказ или наставление, а постоянно находится в поле зрения, и помогает ребёнку усвоить общепринятые нормы поведения.

Все мы хорошо знаем стих В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо», который можно представить в виде маленьких социальных историй [3]. Этот стих хорош тем, что по сюжету ребенок сам интересуется хорошими и плохими поступками. Прочитав произведение Владимира Маяковского, взрослый может предложить ребёнку или группе детей придумать (привести) примеры из его жизни и охарактеризовать их. Дополнительно, индивидуально, дома или в группе с детьми, можно продолжить работу в этом направлении и нарисовать, прописать, а также обыграть получившуюся социальную историю по приведенным примерам. Благодаря постоянному закреплению, ребенок сможет лучше усвоить нормы социального поведения и правильно их охарактеризовать. Это обусловлено образованием новых и укреплением уже имеющихся нейронных связей в головном мозге, что в последующем позволит ребёнку адекватно оценивать и контролировать своё поведение в соответствии с общепринятыми нормами.

Создавая социальную историю, необходимо учитывать последовательность блоков: 1) описательный – отвечает на вопросы «Кто?», «Что?», «Когда?», «Где?», «Зачем?». Здесь необходимо передать эмоции и чувства участников (участника) ситуации; 2) перспективный – планируется результат, направленный на позитивный настрой; 3) директивный – формирование положительной установки, при помощи значимого для ребенка человека: мамы, папы, друзей, брата, бабушки, воспитателя и т.д.

Всего может быть от 5 до 15 предложений, но чем их меньше, тем лучше. На одно директивное предложение от 2 до 5 остальных видов. Социальную историю можно составить с открытой директивой, предполагающей совместное написание директивного блока в коллективе,

учитывая мнения детей, и индивидуально – опираясь на значимую (авторитетную) личность для ребенка.

Предлагаю рассмотреть пример социальной истории по отрывку произведения В. Маяковского – «если бьет дрянной драчун слабого мальчишку...» [3].

1. Описательный блок (состоит из двух предложений).

Есть дети, которые обижают слабых, или тех, кто младше. Слабый не может сам постоять за себя.

2. Перспективный блок (состоит из трех предложений).

В моей семье принято заступаться за тех, кто слабее, и когда я вижу, что сильный обижает младшего или слабого, я должен сначала оценить ситуацию. Если я иду с компанией друзей, то мы сделаем замечание обидчику. Если я иду один, то я должен позвать на помощь взрослого.

3. Директивный блок с открытым концом.

Предложение директивного блока будет зависеть от того, на что ориентируется ребенок, совершая подобный поступок, его побудительный мотив. Значимым фактором может послужить пример семьи, в которой принято заступаться за младших, более слабых. Или ребенку симпатичен тот, кого обижают, и он ждет от него благодарности и рассчитывает на дружбу. Возможен и вариант, когда у ребенка есть реальный (брат, друг и т.д.) или вымышленный (супермен, человек паук и т.д.) объект для подражания.

Рассматривать и читать социальные истории можно в разное время дня. Наиболее удобно, если они будут лежать в папке, которая доступна ребенку. Тогда он сможет попросить вас о чтении не только устно, но и для самостоятельного изучения. Для большей эффективности необходимо, чтобы работа по социальным историям велась не только в саду, но и дома родителями. Часто листая папку, ребенок быстро научится сам выбирать актуальную в данный момент страницу, что ещё раз продемонстрирует, насколько не напрасны ваши усилия для формирования социальной личности ребенка!

---

## Литература

1. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям // Электронная библиотека [Электронный ресурс] // <http://lib.ru/KIDS/SUHOMLINSKIJ/serdce.txt> (дата обращения : 10.02.2018).
2. Как обучать детей с аутизмом с помощью социальных историй? // Выход. Фонд содействия решению проблем аутизма в России [Электронный ресурс]. – URL : <http://outfund.ru/socialnye-istorii-dlya-detej-s-autizmom/> (дата обращения : 05.02.2018).
3. Маяковский, В. В. Что такое хорошо и что такое плохо // В. В. Маяковский. – Москва : Издательство «Детская литература», 2013.

УДК 376.5  
ГРНТИ 14.25.05

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ПРОФИЛАКТИКИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ  
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

**ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF PREVENTION OF SUN-ADOLESCENCE OF  
JUNIOR ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS  
OF SOCIAL-REHABILITATION CENTER**

*Зяблицкая Галина Александровна*

Научный руководитель: Т.А. Тужикова, канд. пед. наук,

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социально-экономический кризис, безнадзорность, беспризорность, профилактика, младшие подростки, социально-педагогическая деятельность, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, организационно-педагогические условия профилактики безнадзорности.

*Key words:* social and economic crisis, neglect, homelessness, prevention, younger adolescents, social and pedagogical activity, social and rehabilitation center for minors, organizational and pedagogical conditions for the prevention of neglect.

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «безнадзорность» в контексте современной ситуации в России, выделяются группы детей, относящихся к данной категории, обобщаются причины ее появления, раскрываются организационно-педагогические условия профилактики безнадзорности.

Детская безнадзорность является одной из важных социально-педагогических проблем в современном обществе. Она возникла в результате реакции института семьи на социально-экономический кризис девяностых годов, который поставил многие семьи в сложные материально-бытовые условия. При этом произошли изменения образа жизни людей, их ценностных установок на семью, воспитание детей. Появилось значительное число неблагополучных семей, неспособных осуществлять воспитательную функцию ребенка. Как результат – увеличение числа детей, относящихся к категории безнадзорных.

Как отмечают исследователи Д. А. Курчатова и Э. В. Королева, в России ни одно ведомство не имеет точных статистических данных о количестве безнадзорных несовершеннолетних. К примеру, Комитетом Совета Федерации по вопросам безопасности и обороны в 2014 году дана максимальная оценка количества безнадзорных детей и подростков, которая составила от 2 до 5 млн. человек, минимальная – по данным

Министерства образования Российской Федерации – от 100 до 500 тыс. несовершеннолетних [1].

Уточним понятия «безнадзорность» и «беспризорность» применительно к современным условиям. Так «безнадзорность», как показали нормативные акты, введено ФЗ РФ № 120 от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». В статье 1 данного документа указывается, что: «*безнадзорный* – это несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц» [2, 3].

С безнадзорностью тесно связаны такие социальные явления как беспризорность и социальное сиротство. По мнению ученого Смолевой Е. О., между понятиями «безнадзорный» и «беспризорный» существует различие, проявляющееся в наличии или отсутствии места жительства (пребывания), т.е. беспризорным считается несовершеннолетний, который не имеет места жительства, в то время как безнадзорный ребенок проживает в домашних условиях. Причиной беспризорности, по ее мнению, часто является социальное сиротство – наличие в обществе детей, родители которых умерли, или детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения последних родительских прав [4].

Детская безнадзорность является очагом возникновения многих социальных отклонений, таких как: беспризорность, преступность, проституция, наркомания, алкоголизм, компьютерная зависимость, детский суицид.

В исследовательской работе Е. В. Шелепова отмечает, что по возрастному критерию самой многочисленной группой безнадзорных несовершеннолетних оказались 14–15-летние подростки (33,6%), второе место занимают 12–13-летние дети (26,1%); третью позицию заняли 16–17-летние подростки (20,4%); на четвертое место вышли 10–11-летние несовершеннолетние (16,7%), и последнее место в возрастном критерии принадлежит 7–9-летним детям (3,2%). Характеризуя данный показатель, можно утверждать, что младшие подростки 10–13 лет в сумме составляют 42,8% от общего числа безнадзорных несовершеннолетних, что говорит о высоком росте безнадзорных в данный период возрастного развития [5].

Склонность подростков к проявлению безнадзорности также можно связать с учебной дезадаптацией. Среди безнадзорных несовершеннолетних большая доля неаттестованных по школьной программе детей.

Вслед за трудностями в обучении выступают нарушения поведения, которые выражаются в конфликтном поведении с педагогами и благополучными в развитии и социализации сверстниками.

Мы солидарны с мнением исследователей Л. А. Михайлова, Е. Л. Шевченко, Ю. В. Громова, и придерживаемся трем группам *причин, способствующих росту безнадзорности*:

Первая группа причин – социально-экономическая, включающая в себя рост числа асоциальных семей, безработицу родителей, низкий уровень благосостояния семьи, появление беженцев и вынужденных переселенцев.

Вторая группа причин – социально-психологическая, содержащая невнимание семьи и школы к проблемам нарушений в поведенческой и эмоциональной сферах ребенка, уклонение школы заниматься проблемными детьми.

Третья группа причин – социально-педагогическая, включающая разный уровень доступа к образованию, низкую мотивацию ребенка на учебу, негативный опыт отношений в классном коллективе, угасание интереса к школьной жизнедеятельности [7].

Добиться результатов в решении проблемы безнадзорности младших подростков невозможно без организации профилактической работы.

По нашему мнению «*профилактика* – это система мероприятий, направленных на выявление и устранение факторов, способствующих возникновению безнадзорности, на создание благоприятной социально-развивающей среды» [6].

При проведении профилактики безнадзорности необходимо учитывать следующие организационно-педагогические условия:

- способность понимания органами системы профилактики реальной обстановки, ситуации в семье и принятия решений о характере дальнейших действий, выборе режима работы, применении восстановительных процедур и т.д.;
- осуществление комплексного воздействия специалистов и обеспечение партнёрства общественных, государственных и муниципальных организаций, и учреждений; участие в работе высококвалифицированных кадров, подготовленных для реабилитационной работы с семьями.

Также, раскрывая организационно-педагогические условия профилактики безнадзорности младших подростков, следует уточнить формы психопрофилактической работы [8]:

Первая форма профилактической работы – организация социальной среды. В ее основе лежит воздействие окружающих социальных факторов на поведение ребенка. Можно предотвратить склонность к безнадзорности через создание негативного общественного мнения по отношению к данной форме девиантного поведения.

Вторая форма профилактической работы – информирование. Суть подхода заключается в информационно-просветительской работе с целью повышения личностью способности принимать конструктивные решения. Проводится через организацию лекций, бесед, распространения специальной литературы или видео- и телефильмов.

Третья форма профилактической работы – активное социальное обучение социально-важным навыкам. Данная форма работы реализуется через организацию таких практических занятий, в которые включены игры и упражнения, направленные на самопознание, рефлекссию, взаимодействие и коммуникацию.

Четвертая форма – организация деятельности, альтернативной девиантному поведению, которая направлена на познание и расширение кругозора (путешествия), испытание себя (походы в горы, спорт), значимое общение, творчество.

Пятая форма – организация здорового образа жизни. Здоровый стиль жизни определяется соблюдением режима труда и отдыха, здоровым питанием, регулярными физическими нагрузками, общением с природой. Важное место занимает профилактика вредных привычек и зависимостей.

Шестая форма – активизация личностных ресурсов. В основе данной формы профилактическая работа осуществляется через активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах личностного роста и коммуникации.

Седьмая форма – минимизация негативных последствий девиантного поведения. Указанная форма работы применяется в случаях, когда отклоняющееся поведение уже сформировано. Она направлена на профилактику повторного проявления отклоняющегося поведения или его негативных последствий.

Вышеуказанные формы профилактических работ осуществляются системой защиты прав детей, в которую входят различные органы и учреждения системы профилактики безнадзорности. Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» указываются такие органы и учреждения как комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы опеки и попечительства, органы службы занятости, органы внутренних дел, органы управления здравоохранением и учреждения здравоохранения, и наконец, органы управления социальной защиты населения, в которые входит социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних.

*Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних* – учреждение социального обслуживания, принимающее участие в выявлении

и устранении причин и условий, способствующих безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних. Оказывает социальную, психологическую и иную помощь несовершеннолетним от 3 до 18 лет, их родителям или законным представителям в ликвидации трудной жизненной ситуации, восстановлении социального статуса несовершеннолетних в коллективах сверстников по месту учебы, работы, жительства, содействует возвращению несовершеннолетних в семьи.

Главными целями социально-реабилитационного центра являются:

- восстановление ребенка в важной для него роли – члена семьи;
- снижение доли безнадзорных детей;
- повышение охвата эффективности профилактических мероприятий по безнадзорности несовершеннолетних и профилактики семейного неблагополучия.

С целью профилактики безнадзорности несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Луч» г. Томска нами была разработана социально-педагогическая программа профилактики безнадзорности младших подростков. Она содержит в себе информационно-просветительскую работу по темам: агрессивность, конфликты, коммуникации, свободное время, здоровый образ жизни, патриотизм, наказание в семье, взаимодействие взрослых и детей.

Целью данной программы является уменьшение числа младших подростков, склонных к безнадзорности. Программа опирается на следующую систему методов:

- социально-психологическое консультирование, дающее возможность младшим подросткам шире взглянуть на ситуацию, изменить свое отношение к происходящему;
- беседа, способствующая выяснению круга вопросов, труднодоступных наблюдению младшим подросткам;
- лектории как информационная часть тренинга, главной целью которых является просветительская и образовательная функция;
- психологический тренинг, способствующий выработке и развитию навыков эффективного общения, уверенности в себе, формированию позитивных жизненных ценностей и мотиваций;
- поддержка и стимулирование новых навыков и моделей поведения, целью которой является мотивация к освоению новых навыков и приемов поведения;
- заблаговременная нейтрализация конфликтной ситуации, используемая в качестве ослабления открытой агрессивности;
- арт-терапия, применяемая для самопознания и снятия негативных эмоциональных состояний;

- игры и упражнения различной направленности, способствующие снижению агрессивного поведения младших подростков и их обучению приемам саморегуляции.

Таким образом, методы занятий программы направлены на преодоление социально-психологических и социально-педагогических причин, способствующих появлению безнадзорности, налаживанию отношений в системе «ребенок-взрослый». Они являются одним из компонентов организационно-педагогических условий профилактики безнадзорности.

---

## Литература

1. Курчатова, Д. А. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних как социальная проблема / Д. А. Курчатова, Э. В. Королева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 29 – С. 81–85.
2. ФЗ РФ № 120 от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». [Электронный ресурс]. URL : <http://human.snauka.ru/2014/06/6625> (дата обращения : 17.03.2018).
3. Мигунова, Ю. В. Детская безнадзорность как социальная проблема современного Российского общества : Монография / Ю. В. Мигунова, Т. П. Моисеева. – Уфа : ИСЭИУНЦ РАН, 2010. – 158 с.
4. Колударова, О. П. Понятие «безнадзорный несовершеннолетний» в российском законодательстве / О. П. Колударова // Вестник удмуртского университета, 2011. – № 3. – С. 142–145.
5. Шелепова, Е. В. Сравнительная криминологическая характеристика личности безнадзорного и беспризорного несовершеннолетнего / Е. В. Шелепова // Бизнес в законе, 2009. – № 1. – С. 237–240.
6. Шварева О. В. Профилактика детской безнадзорности как социально-педагогическая задача / О. В. Шварева, Г. А. Зяблицкая // Восемнадцатая Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартского государственного университета : статьи докладов, 2016. – С. 655–658.
7. Михайлов, Л. А. Обеспечение безопасности образовательного учреждения / Л. А. Михайлов, Е. Л. Шевченко, Ю. В. Громов / под ред. Л. А. Михайлова. – Москва : Академия, 2010. – С. 112–113.
8. Галич, Г. О. Профилактика девиантного поведения детей и подростков / Г. О. Галич, Е. А. Карпушкина, Л. Н. Корчагина, Н. Л. Морозова, Н. В. Тупарева // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – № 16. – С. 84–91.

УДК 371.3  
ГРНТИ 14.25.19

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА  
ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ  
СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROGRAM OF PREVENTION  
OF OFFENSE AMONG TEENAGERS IN THE CONDITIONS  
OF A COMPREHENSIVE SCHOOL**

*Качалова Елена Тахировна*

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук,  
доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профилактика, правонарушения среди подростков, социально-педагогическая профилактика, социально-педагогическая программа профилактики.

*Key words:* prevention, juvenile delinquency, socio-educational prevention, social and pedagogical prevention program.

*Аннотация.* Проблемы профилактики правонарушений среди подростков в общеобразовательной школе обусловлена ростом негативных тенденций в детской и подростковой среде. Одной из таких тенденций являются правонарушения среди подростков. На ребенка в современной ситуации его жизнедеятельности и взросления оказывает влияние большое количество негативных факторов внешнего и внутреннего характера, действие которых усиливается в связи с тем, что они накладываются на кризис подросткового периода, связанный с серьезными физическими, физиологическими и психологическими изменениями, происходящими у ребенка. В статье авторы рассматривают основные понятия, социально-педагогическую программу профилактики правонарушений среди подростков в условиях общеобразовательной школы, и уровни социально-педагогической профилактики.

Правонарушение – это деяние, вследствие которого происходит нарушение требований закона, а также прав и свобод человека и гражданина [1]. В современной действительности с данным понятием мы сталкиваемся довольно часто.

Профилактика правонарушений становится наиболее актуальной, т. к. появилось немало подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. К этой категории относятся дети из семей, бюджет которых не позволяет организовать полноценный отдых и питание, в результате чего они, как правило, предоставлены сами себе. Все это ведет к росту правонарушений среди подростков.

На подростков большое влияние оказывает атмосфера, в которой растёт ребёнок, его воспитание, семья, друзья, увлечения, жизненные

приоритеты и т. д. Если происходит нарушение одного из факторов процесса воспитания подростка, то это провоцирует появление неадекватного поведения подростка, которое проявляется в разных формах, в том числе в виде правонарушений.

Исследователи проблемы профилактики девиантного поведения выделяют следующие направления социально-педагогической деятельности по профилактике правонарушений среди подростков:

1. Повышение роли семьи в профилактике правонарушений среди подростков.

2. Повышение роли образовательных учреждений в организации и проведении мероприятий направленных на профилактику правонарушений.

3. Управление наиболее целесообразным влиянием на круг общения, взаимодействие ребёнка в процессе его развития, воспитания.

4. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния.

5. Приобщение детей и подростков к участию в общественных центрах, организациях (спортивных, культурно-досуговых, туристских, театральных и др.).

6. Активизация самовоспитания, самовоспитательной деятельности по исправлению и преодолению негативных качеств и привычек, помощь молодому человеку в работе над собой [2].

Р. В. Овчарова определяет, что социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности [4].

Профилактическая работа с обучающимися – это сложный процесс, многоаспектный, продолжительный по времени. Главная задача школы в предупреждении правонарушений заключается в проведении ранней профилактики, т. к. ни одна другая социальная структура не в состоянии решить данную задачу. Исключение составляет семья, однако и она сама нередко выступает в качестве объекта профилактической деятельности. Основой ранней профилактики является создание условий, обеспечивающих возможность нормального развития детей, своевременное выявление типичных кризисных ситуаций, возникающих у учащихся определенного возраста [3].

Выделяют три уровня социально-педагогической профилактики:

1. Общесоциальный уровень (общая профилактика) предусматривает деятельность государства, общества, их институтов, направленную на разрешение противоречий в области экономики, социальной жизни, в нравственно-духовной сфере и т. п.

2. Специальный уровень (специальная профилактика) состоит в целенаправленном воздействии на негативные факторы, связанные с отдельными видами отклонений или проблем. Устранение или нейтрализация причин этих отклонений осуществляется в процессе деятельности соответствующих субъектов, для которых профилактическая функция является профессиональной.

3. Индивидуальный уровень (индивидуальная профилактика) представляет собой профилактическую деятельность в отношении конкретных лиц, поведение которых имеет черты отклонения или проблемности [2].

Проблема правового воспитания ребенка остается актуальной в современной школе. Именно здесь происходит становление интересов и ценностных ориентаций человека. Особое внимание должно уделяться детям подросткового возраста. Так как, в этом возрасте только активно формируется мировоззрение, ребенок подвержен влиянию окружающих его людей.

Важным направлением совершенствования социально-педагогической работы с детьми является организация работы по преодолению негативных воздействий социальной среды, главным элементом которой, на наш взгляд, является семья ребенка. Если родители не в силах управлять стремлениями своего ребенка и допускают развитие у него чрезмерных претензий, появление элементов пренебрежения к нормам общественной жизни.

Большую роль в организации досуга подростков может оказать внеурочная деятельность, кружки, секции, которые предоставят подростку широкие возможности для разнообразной деятельности. Действуя и общаясь, подросток осознает и удовлетворяет свои интересы и потребности. Когда несовершеннолетний включен во внеурочную деятельность в образовательном учреждении, то это может дать возможность ребенку в самореализации, самовыражения и самоутверждения. Дети обычно легко адаптируются в условиях доброжелательной, психологически комфортной обстановки [4].

Для профилактики правонарушений была создана программа социально-педагогической профилактики правонарушений среди подростков в условиях общеобразовательной школы «Будущее зависит от тебя».

**Цель программы:** создание условий для формирования у подростков социально приемлемого поведения через внеурочную деятельность.

Программа направлена на решение следующих **задач:**

1. Обеспечение комфортных условий для организации и проведения мероприятий, направленных на формирование у подростков приемлемого поведения.

2. Раскрыть меры административной, уголовной ответственности за правонарушения.

3. Создать условия для личностного роста подростков, к самореализации.

Данная программа направлена на работу с подростками в возрасте 12–14 лет, с учетом их возрастных, индивидуально-личностных особенностей.

В соответствии с годовым календарным планом работы общеобразовательных учреждений программа рассчитана на 6 месяцев, с периодичностью занятий 1 раз в неделю.

Программа состоит из трех разделов, подготовительного, основного и завершающего, каждый из них направлен на развитие тех или иных качеств личности. Программа предполагает формирование у детей умение анализировать свои поступки и черты характера, воспитывать уважение, терпимость к окружающим людям.

Подготовительный раздел включает в себя: отбор диагностического материала, проведение входной диагностики, обозначение контрольной и экспериментальной группы (анкетирование, тестирование).

Основной раздел включает в себя: организацию проведения занятий, информирование подростков про наказуемость за правонарушение с помощью классных часов, видеороликов, тренингов, дискуссий, круглых столов.

Заключительный раздел включает в себя: обобщение полученных промежуточных результатов (рефлексия и анализ полученных данных) и вовлечение подростков во внеурочную деятельность.

Таблица 1

Календарно-тематический план программы

Название мероприятия	Сроки
<b>Раздел 1. Подготовительный</b>	
Анкетирование «Твои права и обязанности», тестирование «Склонность к риску», «Конфликтный ли ты человек», «Уровень школьной тревожности», методика изучения мотивационной сферы учащихся (М.В. Матюхиной)	сентябрь
Классный час «Права и обязанности»	октябрь
Классный час «Поступай по совести»	октябрь
Классный час «Я и общество»	октябрь
<b>Раздел 2. Основной</b>	
Классный час «Твои поступки и ответственность за них»	ноябрь
Просмотр видеоролика «Я и закон»	ноябрь
Беседа «Возраст уголовной ответственности»	ноябрь
Тренинг «Мы умеем общаться»	декабрь
Тренинг «Семья»	декабрь

<b>Раздел 3. Заключительный</b>	
Спортивное мероприятие «Борьба с вредными привычками»	январь
Дискуссия на тему «От безответственности до правонарушения один шаг»	январь
Круглый стол «Здоровым быть хорошо»	февраль
Подведение итогов	февраль

### **Ожидаемые результаты программы:**

1. Снижение количества подростков, совершающих правонарушения.
2. Вовлечение подростков и их семей в общественно-значимую деятельность.
3. Увеличение числа школьников, ориентированных на полезные привычки, устойчивые нравственные качества, здоровый образ жизни.

Важнейшим условием эффективности работы по профилактике правонарушений среди подростков в условиях общеобразовательной школы является постоянный анализ ее состояния, объективная оценка достигнутых результатов и определение на этой основе новых возможностей и направлений их реализации в целях обеспечения перспектив развития этой деятельности.

Разработанная и апробированная в МАОУ СОШ № 19 г. Томска, среди обучающихся 7 классов социально-педагогическая программа профилактики правонарушений среди подростков в условиях общеобразовательной школы оказала положительное влияние на подростков, проведенные мероприятия позволили подросткам получить полезную информацию и развитие определенных навыков, таких как самодисциплина, умение работать в команде, самостоятельность, коммуникабельность, ответственность. Позволила повысить число школьников, ориентированных на здоровый образ жизни, развитие полезных привычек, и устойчивые нравственные качества. За 6 месяцев результаты программы продемонстрировали положительную динамику снижения количества подростков, совершающих правонарушения, на 48 %, подростки были вовлечены в общественно-значимую деятельность.

### **Литература**

1. Данилова, З. А. Девиантное поведение в молодежной среде / З. А. Данилова ; Ростовская академия наук ; Сибирское отделение Байкальский ин-т природопользования. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – 236 с.
2. Старцева, В. И. Социальная работа общеобразовательной школы как средство профилактики правонарушений подростков / В. И. Старцева, В. И. Тарасова. – Ставрополь : СКИПКРО, 2005. – 198 с.
3. Телена, И. А. Социально-педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних / И. А. Телена. – Москва : Изд-во Флинта, 2013. – 134 с.
4. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 70 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS  
IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATION**

*Ким Юлия Артуровна*

Научный руководитель: О.Б. Гач, канд. истор. наук,  
доцент кафедры социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социализация, расстройства аутистического спектра, адаптация, начальная школа, сопровождение, общеобразовательная организация, инклюзивное образование.

*Key words:* socialization, autism spectrum disorders, adaptation, primary school, support, general education organization, inclusive education.

*Аннотация.* В статье описана разработка и частичная реализация программы социально-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра на базе МАОУ СОШ №34 им. 79-й гвардейской дивизии г. Томска. Обозначены цели, задачи, ход программы, а также предварительные результаты программы.

С каждым годом все больше происходит рост численности детей с неврологической патологией, в частности с расстройствами аутистического спектра. По последним данным Всемирной организации здравоохранения (2016 год), в мире каждому 160-му ребенку ставят диагноз «расстройства аутистического спектра» [1].

**Расстройства аутистического спектра (далее РАС)** – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [2].

РАС характеризуются особенностями нарушений познавательной, моторной, речевой деятельности а также нервно-психической сферы. При этом степень выраженности зависит от тяжести поражения коры головного мозга. Данные особенности оказывают негативное влияние на развитие детей младшего школьного возраста и становление личности в целом.

На базе МАОУ СОШ №34 им. 79-й гвардейской дивизии г. Томска была разработана и частично реализована программа социально-педагогического сопровождения детей с РАС.

**Цель программы:** разработка системы мероприятий, направленных на поддержку социализации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы.

**Задачи программы.**

**Образовательные:**

1. Обучить учащихся основным коммуникативным навыкам (приветствие, просьбы, извинения).
2. Расширить общий кругозор обучающихся.
3. Создать условия для успешной адаптации к образовательной среде.

**Воспитательные:**

1. Обращать внимание на устранение типичных недостатков в воспитании учащихся (недисциплинированность, необязательность и так далее).
2. Воспитывать усидчивость, умение спокойно реагировать на трудности и преодолевать их.
3. Воспитывать доброжелательное отношение учащихся друг к другу.

**Развивающие:**

1. Создать условия для развития коммуникативных навыков.
2. Содействовать формированию самостоятельной познавательной деятельности.
3. Развивать эмоциональные качества учащихся посредством различных видов деятельности.

**Ожидаемые результаты:**

- успешная социализация учащихся;
- осознание себя как ученика, заинтересованным посещением школы, обучением, занятиями, как члена семьи, одноклассника, друга;
- понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе;
- потребность в совместной активной и творческой деятельности;
- адекватное поведение в различных ситуациях;
- предупреждение стрессовых состояний;
- практическое использование коммуникативных навыков.

Одной из основных задач данной программы является развитие коммуникативных навыков детей с РАС. Вследствие этого, необходимо:

- воспитывать уважительное отношение к окружающим, дружеские взаимоотношения между детьми, развивать умение заниматься самостоятельно выбранным делом;

- воспитывать организованность, дисциплинированность, коллективизм, уважение к старшим, заботливое отношение к малышам;
- формировать такие качества, как сочувствие, отзывчивость, справедливость, скромность;
- развивать волевые качества: умение ограничивать свои желания, выполнять установленные нормы поведения;
- обогащать словарь формулами словесной вежливости (приветствие, прощание, просьбы, извинения);
- формировать интерес к учебной деятельности и желание учиться в школе.

Экспериментальной группой стал 1 «А» класс, состоящий из 5 мальчиков, имеющих РАС.

Перед внедрением программы были проведена диагностики, позволяющая понять дальнейший план работы с детьми. Особенности детей с РАС (низкий уровень произвольного поведения, коммуникативных возможностей и др.) предопределили наш выбор диагностических методов в пользу экспертного оценивания и наблюдения.

Данные двух диагностических методик, проведенных в начале года, показали, что все ученики имеют слабые показатели по когнитивным критериям, эмоционально-поведенческим и критериям работоспособности. Отсюда следует вывод, что на момент проведения диагностик дети не были готовы к обучению в общеобразовательном классе. Исходя из результатов диагностик мы пришли к выводу, что в первую очередь необходимо развивать у детей навыки самообслуживания и коммуникативные навыки для дальнейшего обучения детей в общеобразовательном классе.

В ходе эксперимента осуществлялась как индивидуальная, так и групповая формы работы с детьми. Однако преимущественно использовались индивидуальные формы, особенно в начале учебного года. Это связано с тем, что детям достаточно трудно работать в коллективе.

В работе с детьми мы частично использовали метод прикладного анализа поведения – АВА терапии (Applied behavior analysis) [3], в частности, визуализацию образовательного процесса, коммуникационную систему обмена изображениями (карточки PECS) [4]. Метод АВА является наиболее популярным в Российских школах. АВА-терапия включает в себя поведенческие технологии обучения и социализации. Суть метода – разбить сложные социальные навыки на мелкие блоки, конкретные действия. Сначала ребенок осваивает каждое отдельное действие, затем они соединяются, образуя сложный поведенческий навык. Взрослый четко управляет поведением ребенка, его действиями. Правильные действия закрепляются, неправильные – пресекаются. Закрепленным навык считается только когда ребенок сможет выполнять это действие без ошибок в 80% процентах ситуаций.

Положительные результаты применения АВА были получены для формирования навыков повседневной жизни, совершенствования академических успехов, развития социальных навыков, интеграции в школы детей с РАС.

Программа социально-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях общеобразовательной школы направлена в первую очередь на развитие навыков социализации. Однако детям с РАС необходимо всестороннее развитие, а также индивидуальный подход к каждому ученику.

Для этого совместно с командой специалистов МАОУ СОШ № 34 был разработан план мероприятий для работы с детьми. В него входили как школьные уроки и развивающие занятия, так и занятия за пределами учебной среды. Уроки и развивающие занятия с использованием разнообразных арт-терапевтических методов (арт-терапия, игротерапия, куклотерапия, песочная терапия, ритмика, сказкотерапия и пр.), а также занятия с логопедом, дефектологом и психологом позволили развить у детей сенсомоторные навыки, улучшить эмоционально-поведенческие особенности, снизить агрессию.

Благодаря тематическим занятиям, проведенным вне школы, у детей с РАС развиваются коммуникативные и жизненно важные навыки, повышается познавательная активность. Мы изучили общественный транспорт, поездив по городу, посетили продуктовый рынок (учились совершать покупки), музеи, театры, кинотеатры, контактный зоопарк (анималотерапия). Зимой детям удалось посмотреть ледовые фигуры, городскую новогоднюю елку, а также отправить письмо Деду Морозу. Два раза в месяц дети посещают батутный центр для развития сенсомоторных навыков и снижения агрессивного поведения.

Кроме того, в течение учебного года мы совместно с детьми систематически принимали участие в городской программе для детей с ОВЗ «Чудеса творчества» на базе учреждения дополнительного образования «Синяя птица», с целью формирования у детей представления об окружающем мире через организацию игровой деятельности.

Обучение детей с РАС в МАОУ СОШ № 34 построено на базе адаптированной образовательной программы для детей с РАС.

В школе № 34 в общеобразовательных классах проводятся классные часы, уроки добра на которых рассказывают о детях с ограниченными возможностями здоровья, в том числе о детях с РАС. Ведется шефство старшеклассников над детьми с РАС. Ученики старших классов периодически играют с детьми, дарят подарки, выводят в коридор на перемену.

Что касается обучения ребят совместно с другими детьми, то с III четверти мы начали выводить детей на уроки в общеобразовательные классы. Все дети были помещены в разные классы и посещали занятия

совместно с одним из специалистов. Каждый ученик занимался на уроке в общем классе столько времени, насколько позволяло его эмоциональное состояние, настрой на учебу и включенность в работу.

Если в начале третьей четверти наши ученики могли заниматься в общих классах около пяти минут, то в конце четверти дети могли сидеть до 20–30 минут.

По итогам I и II четвертей стали заметны улучшения на уроках. Трое из пяти учащихся могут сконцентрироваться на занятии и высидеть весь урок (40 минут). Четыре ученика отвечают на вопросы учителя, частично запоминают пройденный материал.

Если говорить о коммуникативных навыках и навыках самообслуживания, то здесь процесс протекает гораздо сложнее и медленнее в силу особенностей детей с РАС. Однако и в развитии этих навыков можно заметить прогресс. Четверо из пяти мальчиков могут сами одеваться, принимать пищу, убрать свое рабочее место.

Навыки коммуникации развиты у детей слабо, но можно сказать, что дети уже здороваются при встрече и прощаются, уходя из школы (чего не наблюдалось в начале учебного года), могут контактировать друг с другом, а также с некоторыми детьми-старшеклассниками, которые часто играют с нашими детьми.

Экспериментальная программа социально-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях общеобразовательной организации будет завершена в конце учебного года. Однако в настоящее время заметны улучшения в когнитивной сфере (у четверых учащихся из пяти). Особенно заметны улучшения в поведенческой сфере. Сейчас у всех ребят снижен уровень агрессии и самоагрессии, по сравнению с началом учебного года. Этому способствует успешная реализация программы социально-педагогического сопровождения детей с РАС. Также немаловажным является эффективная работа команды специалистов класса детей с РАС.

---

## Литература

1. Всемирная организация здравоохранения. Основные факты расстройств аутистического спектра. [Электронный ресурс] : Информационный бюллетень. Электронные текстовые данные : Женева, 2016. – Режим доступа : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/ru/> (дата обращения 16.02.18).
2. Рудзинская, Т. Ф. Расстройства аутистического спектра в контексте инклюзивного образования / Т. Ф. Рудзинская // Инклюзия в образовании. Университет управления ТИСБИ. – 2016. – №2. – С. 151–159.
3. Virués-Ortega, J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes / J. Virués-Ortega // *Clinical Psychology Review*. – 2010. – № 30. – С. 387–399.
4. Фрост, Л., Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / пер. Е. Мельникова. – Москва : Теревинф, 2011. – 373 с.

УДК 373.51  
ГРНТИ 14.25.19

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

### **MENTORING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF ADOLESCENTS IN A RURAL SCHOOL**

*Колесниченко Ольга Алексеевна*

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* наставничество, подросток, сельская школа, наставник, учитель, коммуникативные навыки.

*Key words:* mentoring, teen, rural school, mentor, teacher, communication skills.

*Аннотация.* В современное время актуальным становится возрождение системы наставничества. Наставник помогает подростку развить таланты, различные навыки. Воспитательная деятельность в сельской школе предполагает развитие личностных компетентностей, в том числе коммуникационных. Наставничество может служить средством развития коммуникативных навыков. В статье отражены результаты исследований и мониторингов, на основе которых разработана модель наставничества сельской школы.

Подростковый возраст – сложный остро протекающий переход от детского возраста к взрослой жизни. Это время, когда у ребенка формируется собственное отношение к себе как к единице общества. Когда он перестает копировать мнение взрослых, а уже имеет собственную самооценку, сравнивает себя с другими.

В это же время одним из главных интересов подростка становится общение, прежде всего, общение со сверстниками. Со взрослыми отношения строятся сложнее.

В школе одним из важных воспитательных направлений является развитие коммуникативных навыков не только со сверстниками, но и важным является научить подростков общаться со взрослыми, причем не только с педагогами и родителями, а со взрослыми в целом.

Формами негативного отношения подростков со взрослыми являются: демонстративные действия негативного характера, неподчинение требованиям, стремление избежать нежелательных контактов [1].

Для развития коммуникативных навыков в школе используются различные формы и методы работы: тренинги, дискуссии, игры и т.д. Для развития навыков общения со взрослыми возможно использование такой формы работы как наставничество.

В педагогической литературе существует большое количество определений понятию «наставничество». Рассмотрим некоторые из них.

Наставничество – это планомерная деятельность по передаче навыков от начальника к подчиненному. Обычно существует в крупных компаниях и становится инструментом воспитания подрастающих кадров.

Наставничество – в СССР форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профессионально-технических училищах передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками [2].

В настоящее время на государственном уровне ставится вопрос о возрождении системы наставничества. С 13 по 15 февраля 2018 года проходил первый всероссийский форум «Наставник-2018». Программа форума состояла из четырех основных блоков: «Наставничество на производстве», «Наставничество в социальной сфере», «Наставничество в образовании и кружковом движении», «Наставничество в бизнесе и предпринимательстве». Основной частью наставничества является не только передача производственных знаний, но и передача ценностей и жизненного опыта – считают в правительстве [3].

Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, ст. научный сотрудник ОАНО ВО «МПСУ» предлагает в качестве работы с одаренными детьми систему наставничества, которая предполагает гибкие содержательные «рамки», обеспечивающие возможность оперативного включения привлечения новых тем с учетом интересов конкретного ребенка. При составлении образовательной программы для этой категории учащихся следует использовать укрупненные тематические блоки для структурирования материала. А в качестве наставника могут выступать люди, вышедшие на пенсию: женщины после 55 лет, мужчины после 60 лет, потому как они могут выполнять психолого-педагогические задачи, например, помощь в углубленном изучении выбранных ребенком тем, содействие повышению его организованности в самообучении, развитие у ребенка исследовательских навыков, поощрение и оптимизация поиска оригинальных решений и т.д. [4].

Наставничество – это не только форма работы с одаренными и талантливыми детьми. Наставничество помогает строить отношения, находить друзей, пересматривать жизненные принципы, развивать различные навыки, в том числе коммуникативные. Общение с взрослым наставником, который в трудную минуту подскажет, как поступить в той или иной ситуации, поможет сориентироваться, а также будет способствовать развитию талантов [4, 5].

В условиях сельской школы наставничество особенно актуально. Круг общения детей и подростков со взрослыми ограничивается учителями, родителями, преподавателями кружков дополнительного образования.

Общеобразовательная школа, на базе которой разрабатывается и внедряется модель наставничества, находится в селе, расположенном в 39 км от г. Томска. Школа находится на втором месте в Томском районе по количеству обучающихся, всего в ней обучается 628 детей. Инфраструктура села включает учреждения образования, здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства, индивидуальное предпринимательство (торговля, сфера бытового обслуживания населения, фермерское хозяйство). Это формирует заказ на подготовку обучающихся к получению, прежде всего, рабочих специальностей, а также работников бюджетной сферы.

Для построения модели наставничества в школе нами было проведено исследование на предмет регламентированного и нерегламентированного общения подростков 7-х и 8-х классов (всего 83 человека из четырех классов) со взрослыми: родителями, учителями, другими взрослыми.

По результатам исследования были получены следующие данные. 50% опрошенных подростков нуждаются в общении с родителями, 91% подростков хотели бы общаться чаще с родителями, проводить вместе все свободное время, 51% нуждаются в нерегламентированном общении с другими взрослыми, 59% подростков общаются с другими взрослыми на кружках и секциях. С учителями во внеучебное время хотели бы общаться и перенимать жизненный опыт 36% опрошенных обучающихся, 53% нуждаются в нерегламентированном общении с учителями.

Данное исследование помогло определить, будет ли актуальным для подростков общение с наставниками.

Для определения направления работы наставников проводилось собрание заместителей директоров школы и педагогов-психологов. На собрании было предложено распределить наставников по следующим направлениям, а именно: работа с успешными в учебе подростками, талантливыми подростками, подростками, уже определившимися с выбором будущей профессии (профориентационная работа), подростками с девиантным поведением, стоящими на внутришкольном учете и в КДН, дети-инвалиды и ОВЗ.

На основании проведенного мониторинга были выявлены следующие данные: в школе 7 «отличников», «71 хорошист», 411 обучающихся заняты в кружках и секциях.

На основании вышесказанного нами была разработана модель наставничества.

С согласия предполагаемых наставников будет производиться «закрепление» наставников за группами обучающихся следующим образом:

Таблица 1

№ п/п	Категория детей	Кол-во	Наставник
1	Успешные в учебе	78	Бизнес-инкубатор
2	Талантливые	411	Сотрудники Клуба поселка
3	Профориентационная работа	120	Администрация села, Колледжи и ВУЗЫ (инновационная площадка)
4	Трудные подростки	7	Социальный педагог школы и созданный Отряд «Юные инспектора правопорядка», представитель Администрации села
5	Дети-инвалиды, ОВЗ	82	Педагог-психолог, сотрудники клуба села

Работа наставников с подопечными будет производиться по графику, с учетом количества детей. Так, предполагается, что дети, успешные в учебе будут разбиты на подгруппы, в которых будут работать над проектами, учиться финансовой грамотности. А талантливые дети по интересам будут работать с педагогами клубов. Дети ОВЗ будут работать совместно с наставниками в присутствии педагога-психолога, где смогут попробовать себя в разных сферах культурной и познавательной деятельности, в робототехнике.

Трудные подростки, совместно с социальным педагогом, набирают в свою группу добровольцев и работают в двух направлениях. Первое направление подразумевает соблюдение правопорядка в учебное и внеучебное время (кружковая деятельность), проведение мероприятий по профилактике правонарушений, семинаров и конкурсов. Уже готовы эмблема, девиз, форма участников и разработан план работы отряда. Второе направление подразумевает собой работу по благоустройству села. С Администрацией села согласована совместная деятельность по уборке территории и помощи в реализации градостроительных планов села.

Работа по профориентации ведется круглогодично. По договоренности в школу приезжают группы преподавателей колледжей, обучающиеся посещают дни открытых дверей в ВУЗах и колледжах. Планируется привлечь к наставничеству некоторых преподавателей колледжей в качестве участников инновационной площадки.

Встречи с наставниками будут проводиться в неформальной обстановке. Планируется проводить работы в различных видах: интервью, круглые столы, доверительные беседы, совместные выезды на мероприятия.

Предполагается, что это позволит развить навыки коммуникации у подростков со взрослыми.

Построенная таким образом система наставничества поможет охватить большое количество обучающихся и поможет не только развить таланты обучающихся, но и научит подростков общаться в неформальной обстановке с человеком, который близок ему по интересам.

Современным подросткам очень важно общение со взрослыми. Молодое поколение не всегда понимает старшее поколение, даже если разница в возрасте сравнительно невелика. Но выходя из стен школы, каждый подросток попадает в другую среду, в которой очень важно общение, умение общаться и понимать других людей. В наставничестве всегда присутствует двусторонний обмен информацией, который поможет двум поколениям понять друг друга и поучиться друг у друга.

---

### Литература

1. Кон, И. С. Взаимоотношения со взрослыми [Текст] / И. С. Кон // Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. – Москва, 1989. – Разд. 4. – С. 106–128.
2. Щербакова, Т. Н., Щербакова, Е. В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога [Текст] // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 18–22.
3. Соловьева, О. Кремль воскрешает советских «наставников» [Электронный ресурс] : во времена СССР они должны были закреплять молодежь на производстве / Ольга Соловьева // Независимая газ. – 2018. – 14 февраля. – URL : [http://www.ng.ru/economics/2018-02-14/100\\_nastavniki.html](http://www.ng.ru/economics/2018-02-14/100_nastavniki.html) (дата обращения : 06.03.2018).
4. Ермолаева, М. В. Решение проблемы наставничества в работе с одаренными учащимися / М. В. Ермолаева, А. С. Огнев, Э. В. Лихачева // Современные проблемы науки и образования, 2015. – № 2. – С. 684–684.
5. Smyshlyayeva L. G., Demina L. S., Shelekhov I. L., Nasonov D. B., Kravchenko O. I., Kalinina S. S. Peer Mentoring as a Professional Test for Trainee Teachers in the Sphere of Deviant Behavior Prevention of Minors / L. G. Smyshlyayeva, L. S. Demina, I. L. Shelekhov, D. B. Nasonov, O. I. Kravchenko, S. S. Kalinina // Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations Proceedings of the XVIIth International Conference on Linguistic and Cultural Studies (LKTI 2017), October 11–13, 2017, Tomsk, Russia. – P. 37–43. – Print ISBN 978-3-319-67842-9. – Online ISBN 978-3-319-67843-6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-67843-6> (доступ свободный) (дата обращения : 25.01.2018).

УДК 316.62  
ГРНТИ 15.41.59

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF ADOLESCENT OFFENSES IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Мадалиева Кызбурак Асилбековна*

Научный руководитель: Т.А. Тужикова, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* правонарушение, профилактика правонарушений, подросток, подростковый возраст, общеобразовательная школа, программа профилактики.

*Key words:* offense, prevention of offense, teenager, adolescent age, general education school, prevention program.

*Аннотация.* В последние десятилетия правонарушения подростков стали чрезвычайно актуальной проблемой. В статье представлена характеристика подросткового возраста, описание возможностей профилактической работы через организацию содержательного досуга, реализуемого комплекса мероприятий в рамках социально-педагогической программы, использующей различные формы и методы профилактики в общеобразовательной организации.

Проблема подростковых правонарушений всегда являлась одной из весьма серьезных и актуальных, так как напрямую связана с развитием общества, изменениями в нем. Помимо этого, она обусловлена особенностями психического и нравственного развития несовершеннолетних, социальной незрелостью. Так в подростковом возрасте в процессе формирования личности происходит достаточно активное накопление опыта, в том числе отрицательного, который изначально может внешне не проявляться и обнаружиться с существенным запозданием, но значительно повлиять на всю дальнейшую судьбу подростка.

Подростковый возраст – стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь [1]. В этот период происходит интенсивное развитие личности, ее второе рождение, физические изменения. Он является остро протекающим переходом от детства к взрослости. Подросток становится более самостоятельным и большую роль в жизни его играют его друзья и сверстники. У него значительно расширяется сфера деятельности. Именно в отрочестве человек обращает внимание

к своему «Я», стремится утвердить себя. И так формируется самооценка, развивается самопознание.

В подростковом возрасте индивид идентифицирует себя с тем человеком, который является носителем наиболее привлекательной модели поведения. Поведение формируется на основе той среды, в которой находится сам подросток. Имеет негативное влияние на него асоциальная окружающая среда и воспитание в семье. Подросток ищет того, кто мог бы стать его «зеркалом», через которое он проверял бы свои поступки.

Он выбирает себе кумира и чаще всего его выбор поведение отличается от эпатажного поведения, опровергающего нормы морали «старшего» поколения. Подросток делает из этого кумира «борца за справедливость». В этой ситуации больше всех страдают родители. непонимание со стороны семьи, внутренние психологические проблемы способствуют тому, что ребенок ищет понимания среди друзей. Таким образом, подросток может попасть в различные группировки.

Понимание и поддержка со стороны сверстников в группе завоевывает доверие подростка, он начинает ощущать себя уютно в этой сфере. Все правила, законы, принятые в данной группе, подросток соблюдает. Бывают разные группировки: позитивные и негативные группы. Это могут быть молодежные бандитские группировки, агрессивные группы и другие. Наличие девиантной группы облегчает совершение противоправных действий.

По мнению Б. В. Волженкина, зарождение преступного поведения человека происходит еще в детские годы. Под влиянием неблагоприятных случайных факторов возникают психологические новообразования, способствующие проявлению в будущем правонарушающего поведения. Личность правонарушителя – это совокупность негативных социально-значимых индивидуально-типологических качеств индивида, обуславливающая его преступное поведение [2].

Правонарушение в подростковом возрасте вначале, как правило, бывает немотивированным. Подросток стремится соответствовать друзьям, выбранной им группе. Важнейший фактор такого развития – окружающая среда (Г. Кэплан, Р. Джонсон, К. Бэйли).

В работах М. Кле, А. М. Прихожан указываются следующие характеристики подростка, предрасполагающие к девиациям: эмоциональная неустойчивость, конфликтность, агрессивность, склонность к риску [3].

Профилактика среди подростков является длительным и кропотливым процессом, не терпящим форсирования событий, а потому позволяющим не только решать единичные сиюминутные проблемы детей и их родителей, но и предотвращать их.

Всемирной организацией здравоохранения принята классификация профилактики, предусматривающая первичную, вторичную и третичную ее формы [4]. Первичная профилактика – это система действий, направленная на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения с одновременным изменением дезадаптивных, уже сформированных нарушенных форм поведения. Первичная профилактика – работа с подростками.

Вторичная профилактика предназначена подросткам, у которых поведение риска уже сформировано. Это система действий, направленная на изменение уже сложившихся дезадаптированных форм поведения и позитивное развитие личности ресурсов и личностных стратегий.

Третичная профилактика – это профилактика рецидивов через систему действий, направленную на уменьшение риска совершения асоциальных поступков.

Профилактическая деятельность, как и любая деятельность, требует постоянного обновления. Это еще одно правило, которое важно в любой воспитательной работе. Она должна быть ориентирована на всех детей и подростков. Отсюда преобладание массовых и групповых форм работы. На групповых профилактических занятиях традиционно не касаются слишком личных вопросов, чтобы не поставить ребенка в группе в более сложную ситуацию. Несмотря на то, что в настоящий момент большое количество разработанных программ профилактики правонарушений подростков, проблема остается нерешенной. Именно поэтому необходим комплексный подход в решении проблемы. На это ориентирована программа профилактики правонарушений среди подростков, разработанная и апробированная в процессе педагогической практики в школе. Она имеет преимущество в организации содержательного досуга подростков, их участия в мероприятиях творческой и спортивной направленности.

Целью программы, рассчитанной на 12 занятий, является создание условий для профилактики правонарушений с учетом социальной ситуации развития подростка. Программа состоит из трех блоков: диагностический, профилактический и итоговый.

Диагностический блок включает в себя знакомство с группой подростков, диагностика уровня осведомленности о проблеме правонарушении и выявление акцентуаций характера.

Профилактический блок содержит в себе комплекс мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни. В процессе деятельности будут использованы различные формы и методы работы: беседа, спортивные мероприятия, творческие задания, тренинги, кейс-метод, сюжетно-ролевые игры, групповая работа. Положительным результатом может стать усвоение подростками того материала, который преподносит социальный педагог.

Для того чтобы профилактика была результативной, необходимо как можно чаще предлагать ученикам выступать в роли исследователя, а также использовать ролевые игры. Приведем пример из занятия «Права и обязанности подростков». Его целью является понять, что права одного человека заканчиваются там, где начинаются права другого.

*Предварительный этап.* В начале урока можно поиграть с учащимися в известную игру «Море волнуется раз...». Участники игры двигаются по комнате в разных направлениях, стараясь изобразить фигуры и предметы. Учитель при этом говорит: «Море волнуется раз! Море волнуется два! Море волнуется три! Морская фигура, замри!». После этого все участники должны остановиться и сохранять полную неподвижность. Тот, кто зашевелится, выбывает. Повторить игру несколько раз. Поскольку правила игры схожи с последующим заданием, ее проведение послужит своеобразной разминкой.

*Основной этап.* Дети делятся на группы по 4–5 человек. Каждой группе дается карточка с заданием: прочитайте историю и подготовьте на ее основе небольшую сценку. Когда во время сцены произойдет конфликт, скамандовать «замереть». Предложить «зрителям» высказать свои замечания о том, как они могли бы изменить ситуацию в сценке. Переиграть сценку заново с учетом высказанных замечаний. «Зрители» могут принять участие в сценке.

*Итоговый этап.* После просмотра проводится рефлексия. Педагог задает следующие вопросы: Какие права могут входить в противоречие друг с другом? Как способствовать тому, чтобы люди вели себя более ответственно? Что можно сделать для разрешения противоречий такого рода?

Данное занятие позволяет раскрыть суть прав и обязанностей подростков, повысить уверенность в себе, ориентировать на активный и здоровый образ жизни, формирует умение работать в команде и выступать на публике, а также развивать мышление и память. Изложенное выше поможет сформировать у подростков социально одобряемое поведение и не стать правонарушителем.

---

## Литература

1. Файзуллаева, Е. Д. Возрастная психология и психология развития: Психология / Е. Д. Файзуллаева. – Часть 2. – Томск : Малое инновационное предприятие ТГПУ ООО «Академия счастливого детства», 2014. – 102 с.
2. Волженкин, Б. В. Общественная опасность личности преступника / Б. В. Волженкин // Правоведение. – 2008. – № 4. – С. 262–269.
3. Прихожан, А. М. Проблема подросткового кризиса / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 82–87.
4. Алемаскин, М. А. Воспитательная работа с подростками : учебно-методическое пособие / М. А. Алемаскин. – Москва : Знание, 1979.

УДК 371.3  
ГРНТИ 14.25.19

**ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**THE PROGRAM OF SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION  
OF DELINQUENT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS  
IN A SECONDARY SCHOOL**

*Малькова Татьяна Андреевна*

Научный руководитель: Л. А. Сивицкая, канд. пед. наук,  
доцент кафедры социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* делинквентное поведение, подросток, социально-педагогическая профилактика делинквентного поведения, средняя общеобразовательная школа.

*Key words:* delinquent behavior, teenager, social and pedagogical prevention of delinquent behavior, secondary school.

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности социально-педагогической профилактики делинквентного поведения подростков в общеобразовательной школе. Раскрываются блоки социально-педагогической программы по профилактике делинквентности как формы отклоняющегося поведения подростков.

*Abstract.* The article discusses the features of social and pedagogical prevention of delinquent behavior of adolescents in secondary school. The blocks of the social and pedagogical program on prevention of delinquency as a form of deviating behavior of teenagers are revealed.

Современное подрастающее поколение представляет собой особую социальную группу, которая в условиях происходящих общественных трансформаций чаще всего оказывается наиболее уязвимой, вследствие чего вместо ожидаемых позитивных изменений, наблюдается резкий всплеск делинквентного (противоправного) поведения в обществе, и особенно в детской и молодежной среде. По информации ОВД Томской области за 2017 год несовершеннолетними и при их участии совершено 548 преступлений. А также 67 несовершеннолетних, совершивших преступления в состоянии алкогольного опьянения. На учет в КДН и ЗП за 2017 год поставлены 886 несовершеннолетних за нахождение в состоянии алкогольного опьянения и 59 за нахождение в наркотическом опьянении.

Подростковый возраст – один из значимых моментов в жизни ребенка, период его качественного и количественного изменения. Однако

в школе многие педагоги и родители гораздо больше внимания уделяют количественным параметрам приобретенных ребенком знаний и умений. Качественные изменения, которые происходят в ребенке во время его учения, многими недооцениваются. В то время как именно качественные изменения особенно значимы, они могут сыграть как позитивную роль, могут укрепить психологическое состояние ребенка, либо подорвать его. И, если проблемы в знаниях можно в последствие восполнить, то возникшие психологические нарушения могут иметь стойкий характер, трудно поддаваться коррекции.

В младшем школьном возрасте (6–11 лет) делинквентное поведение может проявляться в таких формах как: мелкое хулиганство, нарушение школьных правил и дисциплины, прогулы уроков, побеги из дома, лживость и воровство [3, с. 104]. Противоправные действия в подростковом возрасте (12–17 лет) являются еще более осознанными и произвольными. Наряду с «привычными» для данного возраста нарушениями, такими, как кражи и хулиганство – у мальчиков, кражи и проституция – у девочек, приобрели широкое распространение новые их формы – торговля наркотиками, рэкет, мошенничество [3, с. 107].

Социально-педагогическая профилактика правонарушений включает в себя исправительно-корректирующее воздействие в качестве одного из элементов, но не сводится только к нему. Это целенаправленный процесс управления перевоспитанием личности, который заключается в том, что правонарушители под воздействием воспитателей, общественности и коллективов вырабатывают у себя правильные взгляды и убеждения, овладевают навыками и привычками социально-позитивного поведения, развивают свои чувства и волю, изменяют, таким образом, интересы, стремления и наклонности. С другой стороны, социально-педагогическая профилактика направлена на устранение неблагоприятных явлений на конкретную личность окружающей среды. Чтобы эффективно управлять данным процессом, необходимо выбирать профилактические методы, обеспечивающие формирование навыков и привычек позитивного поведения, воспитание волевых усилий, позволяющих противостоять антиобщественным влияниям [2].

Школа как социальный институт по воспитанию детей имеет определенные социально-педагогические ресурсы для решения задач по профилактике делинквентного поведения подростков. Программа социально-педагогической профилактики делинквентного поведения подростков была реализована в МАОУ гимназия №13. г. Томска. С учетом потребностей и особенностей личности гимназические образовательные программы осваиваются в очной форме, в форме семейного образования, самообразования, с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, предусмотренных действующими

нормативными актами. В структуре образовательной деятельности гимназии особое место занимает внеаудиторная занятость подростков – различного рода творческие ансамбли и объединения, спортивные секции, кружки по интересам. Работают органы детского самоуправления: Совет старшеклассников, Совет вожатых, детская организация «Тринландия».

Гимназисты ежегодно показывают высокие результаты на международных, всероссийских, региональных, областных и городских конкурсах и олимпиадах. И все же задача профилактики делинквентного поведения подростков остается актуальной и для этого достаточно успешного образовательного учреждения.

Для профилактики делинквентного поведения подростков нами была разработана программа для учащихся среднего звена общеобразовательной школы. Целью программы стала профилактика делинквентного поведения у подростков посредством развития познавательной, эмоциональной и коммуникативной сфер личности. Для достижения цели было поставлено ряд задач, таких как: формирование положительной самооценки у детей, уверенности в себе; формирование навыков общения и коррекция поведения; привлечение воспитанников в коллективную деятельность и мероприятия познавательного и социального характера.

Содержание программы представлено тремя блоками: «Я познаю себя», «Я и другие», «Я все смогу и все сумею». Блок «Я познаю себя» включает в себя игры и упражнения, направленные на развитие эмоционально-личностной сферы детей подросткового возраста и формирование адекватной самооценки. В блоке «Я и другие» заложена идея познания других, позволяющая преодолеть трудности в общении и понимании. Блок представляет собой группу игр и упражнений, направленных на формирование навыков позитивного межличностного общения, сплоченности группы. В блоке «Я все смогу и все сумею» подросткам были предложены игры и упражнения, направленные на создание благоприятных условий для успешного формирования и развития познавательной активности, интереса к учебе.

В результате реализации данной программы наблюдается положительная динамика в личностном развитии подростков. Произошли положительные изменения в позитивном отношении к самому себе, снизился уровень агрессивного поведения, подростки посвящены в проблемы курения, алкоголизма и наркомании, осознают пагубное влияние вредных привычек на здоровье человека. Это показал анализ таких тестов и анкет как «Тест самооценки С. Я. Рубинштейн», «Методика диагностики форм агрессии А. Басса и Д. Арки» и «Анкета вредные привычки».

## **Литература**

1. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников : учебное пособие / В. Г. Степанов. – Москва.: Академия, 1997.
2. Мартынова, М. С. Социальная работа с детьми группы риска / М. С. Мартынов. – Москва, 2003.
3. Астемиров, З. А. Профилактика преступлений : учебное пособие / З. А. Астемиров. – Махачкала, 1985.
4. Можгинский, Ю. Б. Агрессивность детей и подростков – распознавание, лечение, профилактика / Ю. Б. Можгинский. – Когито-Центр, 2008.

УДК 376.5  
ГРНТИ 14.07.05

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СОСТОЯЩИХ НА КОНТРОЛЕ В КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ЗАЩИТЕ ИХ ПРАВ**

### **SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE COMMISSION ON MINOR AFFAIRS AND THE PROTECTION OF THEIR RIGHTS**

*Маскаев Андрей Евгеньевич*

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук,  
заведующая кафедрой социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социально-педагогическая профилактика, девиантное поведение, подростки, профилактика девиантного поведения, комиссия по делам несовершеннолетних.

*Key words:* socio-pedagogical prevention, deviant behavior, adolescents, prevention of deviant behavior, commission on minor affairs.

*Аннотация.* Подростковый период знаменуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной активности ребенка. Мощные сдвиги, происходящие во всех областях жизнедеятельности ребенка, делают этот возраст переходным от детства к взрослости. Подростковый возраст богат драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются и оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования, это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления «Я», обретения новой социальной позиции. Вместе с тем это возраст потерь детского мироощущения, появления чувства тревожности и психологического дискомфорта.

Эмоциональное развитие у детей подросткового возраста бывает нарушено, а их поведение трудным. В этой связи довольно часто возникают

осложнения психологического развития, и большая часть этих осложнений является отклонением от нормы.

Ситуация развития подростка предполагает трудности адаптации к социальной среде. Подросток, не сумевший благополучно преодолеть новый этап становления своего психосоциального развития, отклонившийся в своем развитии и поведении от общепринятой нормы, получает статус «трудного». В первую очередь, это относится к подросткам с асоциальным поведением. Факторами риска здесь являются: физическая ослабленность, особенности развития характера, отсутствие коммуникативных навыков, эмоциональная незрелость, неблагоприятное внешнее социальное окружение.

«Трудный» подросток, как правило, живет в трудной семье. Он является свидетелем конфликтов между родителями и ощущает невнимание к своему внутреннему миру. У этих детей и подростков обычно отмечается педагогическая запущенность, возникшая в условиях неблагоприятного семейного воспитания. Большинство подростков, имеющих отклонения от норм поведения, учатся плохо, иногда совсем не посещают учреждения, не имеют и не выполняют общественных поручений. Отношение таких детей и подростков к школе, как правило, отрицательное. Подростки постепенно выбывают из сферы общения своего классного коллектива. Неуспеваемость приводит к развитию конфликтов с классом, учителями, родителями, а также к ослаблению памяти и внимания, к повышению утомляемости и снижению работоспособности, к снижению уровня интеллектуального развития, к негативным изменениям в эмоционально-мотивационной сфере (эмоциональная неустойчивость, тревожность, снижение познавательной мотивации, повышенная агрессивность), что приводит к возникновению стресса и повышенной тревожности, и создает негативные условия для развития индивида.

Представлен ряд микросоциальных факторов, вызывающих делинквентность:

1. детская потребность в нежной заботе и привязанности со стороны родителей, вызывающая ранние травматические переживания ребенка;
2. физическая или психологическая жестокость в семье, проявляющаяся в постоянных применениях наказаний;
3. недостаточное уделение внимания родителями ребенку, в частности отца, затрудняющее развитие морального и нравственного сознания;
4. смена родителей или опекунов;
5. частые конфликты между родителями, носящими повторяющийся характер;

6. усвоение ребенком в семье или в группе сверстников через научение делинквентных ценностей и норм;

7. нежелательные личностные особенности родителей;

8. недостаточная требовательность родителей к ребенку, неспособность выдвигать последовательно возрастающие требования.

Причиной употребления подростками психоактивных веществ является их стремление познать новые ощущения. Чаще всего это происходит под влиянием неформальных лидеров групп. Следовательно, формирование у подростков четкой жизненной позиции, соответствующего поведения, устойчивости к стрессам должно уменьшить роль асоциального влияния группировок.

В подростковом периоде мнение взрослых утрачивает свою значимость, а общение со сверстниками, становится приоритетом. Подростки ищут признания среди сверстников. Чем ниже социальный статус подростка, тем меньше его влияние на группу, а это значит больше действий, которые он готов выполнить ради групповой нормы.

Большинство подростков не совсем понимают негативное влияние наркотиков, алкогольных напитков, психотропных веществ. Углубленные знания учащихся в конкретной области помогут подросткам осознанно отказаться от вредных для здоровья веществ. Эти знания воспитывают у подростков чувство собственного достоинства, чувство уверенности, уважение к себе. Все это способствует тому, чтобы он сделал собственный правильный выбор.

Правовое воспитание дает возможность прививать подростку правовую культуру, формировать правосознание личности, развивать позитивные нравственные качества.

Детская наркомания, алкоголизм, кражи и другие противоправные действия могут быть последствием семейных ссор и других тяжелых жизненных ситуаций.

Чтобы выявить факторы риска развития делинквентного поведения у подростков, нужно использовать систему прогностических мероприятий.

Таким образом, очень важно для решения проблемы создать условия исправления сознания и поведения правонарушителей. Это, прежде всего, внимание со стороны взрослых.

Благодаря профилактическим методам можно добиться снижения преступности среди несовершеннолетних за счет формирования положительных жизненных ценностей среди несовершеннолетних; снижения уровня девиантного поведения; формирования развития чувства эмпатии, рефлексии; снижения подростковой агрессии; формирования правового воспитания у подростков; а также научить учащихся устанавливать межличностные отношения с одноклассниками и педагогами;

привить учащимся соблюдение правил жизни класса и школы; сформировать законопослушное поведение у учащихся.

### **Литература**

1. Бородина, Н. В. Анализ отечественного и зарубежного опыта в профилактике делинквентного поведения подростков / Н. В. Бородина, И. А. Мушкина, О. П. Садилова // Путь науки. – 2014. – № 9. – С. 31–37.
2. Вакалюк, А. С. Профилактика делинквентности подростков в условиях лечебно-оздоровительного учреждения / А. С. Вакалюк // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 65–68.
3. Васягина Н. Н. Делинквентность подростков: причины, особенности, профилактика // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2016. – С. 15–23.
4. Душкин, А. С. Психологическая профилактика делинквентного поведения подростков в семье / А. С. Душкин // Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 4. – С. 153–155.
5. Зайдуллина, Г. Г. Правовое воспитание – необходимое условие профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних / Г. Г. Зайдуллина // Инновации в науке. – 2013. – № 16–2. – С. 51–57.
6. Идобаева, О. А. Формирование самосознания подростков как основа профилактики делинквентного поведения // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : Материалы научно-практической конференции. – Ульяновск, 2015. – С. 129–134.
7. Ульянова, И. В. Профилактика делинквентного поведения несовершеннолетних в организациях образовательных / И. В. Ульянова // Социосфера. – 2014. – № 3. – С. 72–76.

УДК 37.013  
ГРНТИ 14.25.19

**ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**PROGRAM OF PREVENTION OF ADDITIVE BEHAVIOR  
OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS  
OF THE MIDDLE EDUCATIONAL SCHOOL**

*Мирошниченко Дина Вадимовна*

Научный руководитель: О.Б. Гач, канд. ист. наук,  
доцент кафедры социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, виды аддиктивного поведения, особенности подросткового возраста, профилактика аддиктивного поведения подростков.

*Key words:* addictive behavior, types of addictive behavior, features of adolescence, prevention of adolescent addictive behavior.

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «аддиктивное поведение» и его виды, представлено описание результатов исследования по реализации программы профилактики аддиктивного поведения подростков.

Социально-педагогические исследования феномена зависимости (аддикции) и методов ее профилактики на сегодняшний день, остаются весьма актуальными, т.к. несмотря на ряд работ, вышедших в последнее время, посвященных изучению аддиктивного поведения подростков, в ряде случаев в рамках девиантного поведения (Е. Л. Григорьева, Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, В. Д. Менделевич, Л. Б. Шнейдер), данная проблема остается недостаточно разработанной [1].

Количество подростков, страдающих той или иной формой аддикции, ежегодно возрастает, поэтому своевременная психолого-медико-педагогической профилактика данного явления еще более актуализируется в современных условиях.

По статистическим данным в 2016 году на учете в наркологических диспансерах России состояло более 56 тысяч несовершеннолетних, из них 834 человек – страдают наркоманией, а 318 – алкоголизмом [2].

Согласно региональному источнику, на 1 июня 2017 года на наркологическом учете по Томской области состояли 9295 человек: в том числе, с диагнозом «алкоголизм» – 5502, «наркомания» – 1396, «токсикомания» – 18 человек; злоупотребляющих алкоголем числилось 1374 человека, злоупотребляющих наркотиками – 951, одурманивающими веществами – 53 человека [3].

Основными последствиями аддиктивного поведения чаще выступают снижение уровня здоровья, в том числе распространение СПИДа, рост преступности, повышение числа безработных и т.д.

Анализ психолого-педагогической и медицинской литературы, свидетельствует о том, что «аддиктивное поведение в широком смысле – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций» [1].

Большинство исследователей выделяют следующие виды аддикций: алкогольная и наркотическая аддикции, токсикомания, лекарственная зависимость, курение табака, игровая аддикция или гэмблинг, трудовоголизм, компьютерная аддикция и интернет-зависимость, пищевые зависимости [4].

Таким образом, на основе вышесказанного можно сказать о том, что существуют различные виды аддиктивного поведения, формы и

проявления которого весьма разнообразны. Уход от реальности осуществляется посредством использования различных методов и средств, которые приводят к удовлетворению потребности аддикта.

Из этого следует, что проблема аддиктивного поведения подростков является комплексной, требующей особого внимания, подхода и системы скоординированных действий специалистов для ее профилактики не только со стороны государственных органов и структур, но и со стороны социально-общественных институтов.

Под профилактикой аддиктивного поведения подростков нами понимается социально-педагогическая деятельность семьи и образовательных учреждений, государственных и общественных организаций, направленные на предупреждение и устранение риска возникновения зависимого поведения подростков посредством формирования у них нравственных и правовых знаний, социально-полезных навыков и интересов и т.д.

Для эффективности процесса профилактики аддиктивного поведения в подростковой среде считаем целесообразным осуществление комплексного подхода к профилактическим мероприятиям путем привлечения различных специалистов, т.к. проявления и формы аддиктивного поведения различны. Профилактическая работа должна быть организована не только с подростками, но и с родителями.

В настоящее время школа ориентирована на процессы воспитания и обучения обучающихся. Школа, как один из социальных институтов, призвана способствовать успешной социализации личности в среде. Поэтому именно школа считается тем местом, где необходимо проводить раннюю профилактику аддиктивных форм поведения.

На основе анализа современного социально-педагогического опыта подходов к системе профилактики аддиктивного поведения нами была разработана и реализована программа профилактики аддиктивного поведения подростков «Умей противостоять!».

Базой экспериментального исследования выступило МБОУ «Парбигская средняя общеобразовательная школа имени Михаила Тимофеевича Калашникова». Участниками программы стали подростки 14 лет (20 человек) и их родители.

В структуру программы были включены 3 последовательных блока: диагностический, профилактический и итоговый диагностический блоки.

Цель программы – создание условий для формирования у учащихся устойчивых установок на неприятие наркотических, алкогольных, токсических веществ, а также на ведение здорового образа жизни.

Достижение данной цели заключалось в решении следующих задач:  
– пропаганда здорового образа жизни, выявление трудностей и проблем, конфликтных ситуаций,

- отклонений в поведении и оказание своевременной социальной помощи и поддержки несовершеннолетним;
- развитие у подростков навыков конструктивного поведения, способствующих их адаптации, социальной интеграции, психическому и физическому здоровью;
- формирование воспитывающих гуманистических, нравственно и физически здоровых отношений в семье;
- помощь в повышении педагогической культуры родителей.

В рамках диагностического блока программы был использован следующий диагностический инструментарий: анкета «Будем здоровы!» Т. А. Шишкова, тест «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

Проведенная диагностика в экспериментальной группе показала, что у 50% испытуемых низкий уровень знаний о здоровом образе жизни, у 40% – средний уровень знаний о здоровом образе жизни, и лишь у 10% испытуемых высокий уровень знаний о здоровом образе жизни.

Выявленная в рамках диагностики склонность к зависимому поведению в экспериментальной группе представлена так: 40% испытуемых имели высокую склонность к зависимому поведению, у 20% выявлена средняя степень склонности к зависимому поведению и 40% испытуемых продемонстрировали низкую склонность к зависимому поведению.

Адаптационный показатель в группе исследуемых подростков на начало эксперимента следующий: 50% испытуемых имели низкий уровень адаптации, у 30% испытуемых – средний уровень, у 20% испытуемых выявлен высокий уровень адаптации.

Согласно полученным результатам диагностики включение программы профилактики аддиктивного поведения в процесс воспитательной работы с подростками в образовательной организации было целесообразным.

Профилактический блок программы подразумевал профилактическую работу с подростками, их родителями и включал деятельность по предупреждению возникновения и закрепления аддиктивных форм поведения у подростков.

Цель данных мероприятий заключалась в выработке у подростков стратегии действий в «ситуации отказа», формировании негативного отношения к вредным привычкам, в популяризации здорового образа жизни.

Основными методами профилактики, используемыми в работе с подростками в рамках программы стали групповые методы работы (групповые дискуссии, мозговой штурм, тренинг, ролевые и деловые

игры, моделирование эффективного социального поведения и др.). Выбор основных методов профилактики аддиктивного поведения подростков обусловлен, в первую очередь, учетом возрастных особенностей данной категории детей.

В ходе реализации данного блока мы отметили высокую активность подростков в тренинговых формах работы и в сюжетно-ролевых играх. Можно также отметить, что большинство испытуемых не умели отстаивать свою точку зрения в «ситуации отказа», поддавались на провокации, что еще раз подчеркивает важность проведения профилактических мероприятий в работе с подростками по предупреждению у них аддикций.

После реализации итогового диагностического блока нами были получены следующие диагностические результаты: низкий уровень знаний о здоровом образе жизни был выявлен у 10% испытуемых; 60% испытуемых показали средний уровень; 30% испытуемых находились на высоком уровне знаний о здоровом образе жизни.

Показатель склонности к зависимому поведению значительно улучшился: высокий уровень склонности к зависимому поведению выявлен у 20% испытуемых, средний уровень – у 25% испытуемых, низкий уровень склонности к зависимому поведению у 55% испытуемых.

Положительная динамика наблюдалась и по адаптационным возможностям в экспериментальной группе. Так, итоговая диагностика показала, что число испытуемых с низкой адаптацией снизилось до 20%,

45% подростков относятся к группе со средней адаптацией и адаптационными возможностями, и значительно возрос процент испытуемых (35%) с уровнем высокой адаптацией и адаптационными возможностями.

Таким образом, эффективность социально-педагогической программы профилактики аддиктивного поведения подростков, реализованной в МБОУ «Парбигская средняя общеобразовательная школа им. М. Т. Калашникова», подтверждается полученными данными. Уровень знаний испытуемых о здоровом образе жизни пополнился на 40%, уровень склонности к зависимому поведению у испытуемых был снижен на 20%, уровень адаптации испытуемых к условиям социальной среды повысился на 30%.

## **Литература**

1. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург, 2005. – 445 с.
2. Статистика Минздрава показывает снижение уровня алкоголизма среди несовершеннолетних [Электронный ресурс] : <https://www.gazeta.ru/social/2017/07/10/10780976.shtml?updated # page1> (дата обращения : 02. 03. 2018).

3. Городской портал «Томск. Ру» [Электронный ресурс] : <http://www.tomsk.ru/news/view/125856> (дата обращения : 28.02.2018).
4. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с.

УДК 376.58  
ГРНТИ 14.07.05

## **ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ СВЯЗАННОЙ С ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМИ ПРОИСШЕСТВИЯМИ С УЧАСТИЕМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ОПЫТ Г. ТОМСКА**

### **FEATURES OF ACTIVITY OF COMMISSION IN MATTERS OF MINOR RELATED TO THE EMERGENCY INCIDENTS WITH PARTICIPATION MINOR AT MUNICIPAL LEVEL**

*Невиницына Людмила Николаевна*

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, чрезвычайное происшествие, органы системы профилактики.

*Key words:* commission in matters of minor and to the protection of their rights, emergency incident, organs of the system of prophylaxis, legal cruelty, suicidal attempt.

*Аннотация.* В настоящее время Комиссия по делам несовершеннолетних является координатором при отработке всех поступающих сигналов о чрезвычайных происшествиях с участием несовершеннолетних. Данная деятельность позволяет организовывать слаженную работу субъектов системы профилактики. На основе статистических данных проанализирован опыт организации данной работы в Октябрьском районе г. Томска. В статье актуализируется важность данной проблемы, отображающая многоуровневый алгоритм работы Комиссии при отработке чрезвычайных происшествий.

Как показывает статистика, ежегодно на территории России растет количество чрезвычайных происшествий с участием несовершеннолетних [1]. Город Томск, к сожалению, не является исключением. Так, в период с 2016 по 2018 год на территории Октябрьского района г. Томска при чрезвычайных происшествиях пострадало 82 ребенка.

Ведущая роль в работе с пострадавшими в результате чрезвычайного происшествия детьми и их семьями принадлежит Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – Комиссия).

При возникновении чрезвычайных происшествий с участием несовершеннолетних комиссия в своей работе руководствуется Порядком межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы

профилактики при возникновении чрезвычайных происшествий с участием несовершеннолетнего (далее – чрезвычайные происшествия), утвержденным протоколом заседания областной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав от 26.05.2014.

К чрезвычайным происшествиям относятся:

- преступления, повлекшие смерть или причинение тяжкого вреда здоровью;
- преступления против половой неприкосновенности;
- преступления против жизни и здоровья детей, совершенные взрослыми;
- преступления в отношении детей, совершенные родителями или иными законными представителями, а также должностными лицами;
- самовольные уходы несовершеннолетнего из семей и государственных учреждений;
- несчастные случаи, повлекшие смерть или причинение тяжкого вреда здоровью;
- пожары, повлекшие гибель несовершеннолетнего;
- дорожно-транспортные происшествия, повлекшие гибель детей или причинение тяжкого вреда здоровью;
- суициды и попытки совершения суицидов.

Деятельность Комиссий регламентирована Федеральным законом от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [2], Законом Томской области от 8.10.2014 г. № 136-ОЗ «О комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав в Томской области» [3]. Одной из основных задач и функций комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав является координация деятельности всех структур в сфере профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних. Федеральными, региональными и муниципальными нормативно правовыми актами определены основные этапы деятельности по выявлению и защите детей нуждающихся в государственной защите, механизмы взаимодействия органов и учреждений. На нормативно-правовом уровне обозначены органы, учреждения и иные организации, осуществляющие работу с несовершеннолетними.

Вместе с тем стоит отметить что, не смотря на наличие нормативно-правовых актов разного уровня, согласно которым определена роль каждого из ведомств системы профилактики их эффективная деятельность направленная, в том числе на работу с несовершеннолетними при чрезвычайных случаях возможна лишь при участии координатора.

Именно такую координирующую роль в работе с несовершеннолетними осуществляет Комиссия.

Каждое из ведомств системы профилактики имеет полномочия и обязанности в части работы направленной на защиту прав и законных интересов несовершеннолетних. На сегодняшний день, к сожалению, в большей части органы системы профилактики свою работу сводят лишь к направлению сообщения в органы опеки или Комиссии.

На постоянной основе в Комиссию поступают сообщения из органов и учреждений служб системы профилактики (см. Табл. 1).

Таблица 1

Информация о поступивших сообщениях из органов и учреждений служб системы профилактики

№ п/п	Год	Всего подано сигналов	Количество не подтвержденных сигналов	Количество подтвержденных сигналов
1.	2015	526	366	156
2.	2016	401	281	120
3.	2017	256	73	181
4.	2018	51	17	34

С целью проверки поступившей информации по каждому сигналу специалистами Комиссии и отдела опеки и попечительства в 3-хдневный срок проводится проверка. Осуществляется выезд в семью, для уточнения всех указанных в сообщении фактах. По результатам проверки делается соответствующий вывод. С семьями, в отношении которых поступивший сигнал подтвержден, осуществляется работа специалистами отдела опеки и попечительства по технологии «Случай». Стоит отметить, что только 30% сообщений подтверждаются.

Однако в адрес Комиссии поступают и такие сообщения, которые сразу можно отнести к чрезвычайным происшествиям.

Таблица 2

Чрезвычайные происшествия за 2016–2018 годы

Год	Количество ЧП	Учреждение/орган, передавшее сообщение
2016	21 из них: – 14 суицидальных попыток; – 4 жестокое обращение; – 3 несчастный случай.	2 – образовательные учреждения 12 – учреждения здравоохранения 7 – подразделения УМВД России по г. Томску
2017	47 из них: – 14 суицидальных попыток; – 19 жестокое обращение; – 7 несчастный случай; – 4 насильственные действия.	4 – дошкольные учреждения 2 – областная КДНиЗП 24 – учреждения здравоохранения 4 – подразделения УМВД России по г. Томску 8 – образовательные учреждения 2 – СМИ 3 – Оперативно-дежурная служба г. Томска

2018	14 из них: – 7 суицидальных попыток; – 4 жестокое обращение; – 2 смертельных случая (токсикомания); – 1 несчастный случай; – 1 убийство родителями.	1 – образовательные учреждения 8 – учреждения здравоохранения 3 – подразделения УМВД России по г. Томску 3 – оперативно-дежурная служба г. Томска
------	--	--

В период с 2016 по 2018 годы в Октябрьском районе произошли такие чрезвычайные происшествия, как суицидальные попытки, жестокое обращение, несчастные случаи (случайное падение из окна, отравление, и т.д.), насильственные действия сексуального характера.

Из статистических данных по чрезвычайным происшествиям за 2016–2018 годы следует, что информация поступает в Комиссию от разных субъектов профилактики. Однако, учитывая, что почти все чрезвычайные происшествия, так или иначе, затрагивают состояние здоровья детей, лидером по передаче данной информации являются учреждения здравоохранения. Достаточно хорошо отлажена работа с образовательными учреждениями и учреждениями дошкольного образования по информированию Комиссии при выявлении фактов жестокого обращения с детьми. Слаженная работа с учреждениями системы образования обусловлена проведением на постоянной основе обучающих семинаров, совещаний и рабочих встреч как, Комиссией так и отраслевым департаментом.

Из приведенных статистических данных можно делать не единичные выводы, отражающие важность данной проблемы, или применение новых форм и методов, направленных на профилактические мероприятия с детьми и их семьями. В данной статье приведена статистика с целью отображения многоуровневой работы Комиссии при отработке данных сообщений.

При поступлении информации о чрезвычайном происшествии с участием несовершеннолетнего Комиссия осуществляет работу по следующему алгоритму:

- в течение 24 часов служебное сообщение направляется в адрес заместителя Мэра по социальным вопросам, Департамент по вопросам семьи и детей Томской области, Областную Комиссию по делам несовершеннолетних;
- проводится заседание рабочей группы (состав рабочей группы утверждается постановлением КДН и ЗП). Председатель КДН осуществляет общее руководство.

В основной и постоянный состав рабочей группы входят:

- начальник отдел опеки и попечительства, начальник отдела по делам несовершеннолетних полиции, секретарь и председатель Комиссии,

психолог МУ «Центр профилактики и социальной адаптации «Семья»;

- по согласованию в состав включаются представители учреждения образования, здравоохранения.

На заседании рабочей группы разрабатываются мероприятия по устранению причин и условий, способствующих возникновению чрезвычайного происшествия, оказание необходимой помощи; постановка задач органам системы профилактики. Каждому субъекту профилактики участвующему в отработке чрезвычайного происшествия устанавливаются сроки выполнения поручений. Контроль по выполнению поручений в установленный срок осуществляется Комиссией. В течение 15 календарных дней со дня получения сигнала о происшествии осуществляется подведение итогов по принятым мерам по обеспечению безопасности и защиты детей. Направляется отчет о проделанной работе.

Следует отметить что, осуществляя работу по координации, а это обеспечение согласованности действий органов и учреждений системы профилактики, безусловно, есть проблемы в первую очередь обусловленные тем, что воспитательно-профилактическая работа осуществляется разными муниципальными, государственными, федеральными организациями. Их деятельность обладает разноуровневым, многоцелевым характером.

Вместе с тем, на сегодняшний день главная задача Комиссии в построение работы во взаимодействии всех ведомств в интересах ребенка – реализуется.

Важнейшие компоненты координирующей роли комиссий – это анализ, прогнозирование, выявление проблем и предложение путей их решения позволяют сделать следующие выводы.

Несмотря на сложности сотрудничества с семьей или с подростком, комиссия успешно осуществляет работу в данном направлении. По каждой конкретной ситуации, определяется вектор действия, опираясь на накопленный собственный опыт и на имеющиеся практики.

Ведущую роль в работе с детьми и их семьями по устранению причин и условий, способствующих сложившейся ситуации играют такие субъекты профилактики, как учреждения образования и учреждения здравоохранения.

Ключевая роль образовательных учреждений в обсуждаемых процессах очевидна, ведь большую часть времени ребенок проводит в школе. И образовательные учреждения Октябрьского района на постоянной основе осуществляют мероприятия, направленные на выявление и предупреждение подобных случаев, по формированию жизнестойкости ребенка, раскрытию его потенциала, освоению способов преодоления

проблем, а также оказания профессиональной поддержки семье в ходе психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетнего.

Кроме того все образовательные учреждения, в которых произошли данные чрезвычайные происшествия, осуществляют работу с детьми совершившими суицидальные попытки в соответствии с методическими рекомендациями Министерства образования и науки РФ от 18 января 2016 г. № 07-149 «О направлении методических рекомендаций по профилактике суицида» [3].

В учреждениях здравоохранения не предусмотрен комплексный подход в работе с несовершеннолетними, совершившими суицидальные попытки. После суицидальной попытки подростку необходимы профессиональные медицинские реабилитационные услуги. На практике после оказания ребенку первой скорой медицинской помощи его выписывают домой. Комиссия доводит актуальную информацию до родителей о возможных видах квалифицированной медицинской помощи. К сожалению, отсутствует система диспансерного психологического наблюдения подростков с суицидальным поведением, медицинская помощь им будет предоставляться только по личному обращению.

Подводя итог, следует отметить, что на сегодняшний день в Комиссии Октябрьского района г. Томска деятельность при чрезвычайных происшествиях с участием несовершеннолетних осуществляется при реализации эффективного комплекса межведомственных мер. Слаженная работа субъектов системы профилактики возможна лишь при успешной координации, которую осуществляет Комиссия. В основе межведомственного взаимодействия целесообразно применять системно-деятельностный подход, который в настоящее время является одним из продуктивных в социально-педагогической профилактике девиантного поведения подростков [4].

---

## Литература

1. Государственный доклад Министерства труда России «О положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации 2016 год» [Электронный ресурс]. – <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/474> (дата обращения : 09.02.2018).
2. Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_23509/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/) (дата обращения : 09.02.2018).
3. Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/467916248> (дата обращения : 09.02.2018).
4. Петерсон, Л.Г. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Материалы юбилейной международно-практической конференции «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru> (дата обращения : 01.03.2018).

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С МНОГОДЕТНЫМИ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **FORMS AND METHODS OF WORK WITH LARGE FAMILIES UNDER THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Немерова Валерия Игоревна, Пономарева Виктория Игоревна*

Научный руководитель: О.Б. Гач, канд. ист. наук,  
доцент кафедры социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* методы работы с многодетными семьями, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогическое сопровождение.

*Key words:* methods of working with large families, pre-school educational organization, psychological and pedagogical support.

*Аннотация.* В современных условиях внедрения новых Федеральных стандартов в систему дошкольного образования приоритет приобретает позиция сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи. Особую важность представляет направление работы с многодетными семьями, поскольку в силу различных психологических и социальных факторов, дошкольное образовательное учреждение несет дополнительную, а в некоторых случаях компенсаторную, воспитательную функцию. В связи с чем возникает необходимость разработки соответствующих сегодняшним требованиям форм и методов психолого-педагогической работы. В статье рассматриваются и анализируются формы и методы работы с многодетными семьями в дошкольной образовательной организации.

Семья как фундаментальная опора общества несет важные социальные функции, играет значительную роль в жизни каждого человека, его чувстве защищенности, осознании и удовлетворении личных потребностей, его реализации в социуме. Воспитание в семье является в обществе основополагающей формой воспитания будущих поколений, сохранения духовно-нравственных основ общества [1]. Семья сочетает в себе воспитательную деятельность родителей и родственников с процессом жизнедеятельности и жизнеобеспечения семьи, формируя основу адаптации ребенка в социуме. Теория воспитания активно рассматривалась такими исследователями как Ф. Ачильдиева, А. Б. Синелькова, А. С. Макаренко, П. Ф. Каптерева, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.

Сфера взаимодействия с окружающим миром, и в частности с другими людьми, при переходе в дошкольное образовательное учреждение

значительно расширяется. В контексте реализации ФГОС ДО дошкольная организация играет основную роль в общественном воспитании детей. Для эффективной организации воспитательного воздействия дошкольной образовательной организации необходимо реструктурировать свою деятельность и отойти от старых форм взаимодействия, по большей части формализованных, с семьями воспитанников и переориентироваться на гуманистическое направление педагогического просвещения [2].

Во ФГОС ДО подчеркивается приоритетность внутрисемейного воспитания, где поддерживающую роль играют другие социальные институты, обязующиеся дополнять воспитательное влияние семьи на ребенка. Переориентация на новые формы взаимодействия семьи и педагогов дошкольного образовательного учреждения при условии сохранения прежней «закрытой» формализованной системы не возможна. Возникает необходимость формирования открытой системы взаимоотношений. Здесь особую важность приобретает свобода и пластичность взаимодействия между детьми, родителями и педагогами (представителями организации). Необходимо организовать это взаимодействие так, чтобы у всех участников процесса открылась тенденция к открытию самого себя в какой-либо деятельности [3]. Реализация этого возможна при условии открытости дошкольной образовательной организации для родителей и их вовлеченности в процесс образования. В подобных условиях работа с родителями – важнейший аспект воспитания ребенка в образовательном процессе.

Взаимодействие с многодетными семьями, в силу особенностей организации самого внутрисемейного института, приобретает еще более важное значение для успешного личностного развития ребенка [4]. Подобное взаимодействие предполагает ряд поэтапных мер со стороны психолого-педагогического состава образовательного учреждения. Во-первых, необходимо выяснить воспитательные возможности многодетных семей по отношению к своим детям. Во-вторых, необходимо составить совместную программу воспитательных действий педагога и родителей. И, в-третьих, проанализировать промежуточные и итоговые результаты результатов их общего воспитательного воздействия.

Работа, направленная на продуктивное взаимодействие между образовательной организацией и родителями, способствует увеличению воспитательных возможностей многодетной семьи. На сегодняшний день имеется широкий арсенал форм и методов просвещения и развития педагогических возможностей родителей, как и традиционных, так и инновационных. Это: наглядная просветительская деятельность и посещение семьи, родительские собрания и анкетирование, консультирование и беседа, дни открытых дверей, конференции родителей и круглые

столы, организация различных клубов и деловых игр. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Одной из традиционных и эффективных форм и методов работы с многодетными семьями является посещение семей. Поскольку фактически позволяет решить ряд задач: выявить материальные условия семьи, психологический климат, педагогическую культуру родителей и трудности в воспитании детей. Совместно с другими мерами исследования позволяет комплексно и эффективно работать с выявленными проблемами. Необходима поэтапная стратегия решения задач. При последующих посещениях необходимо реализовывать заранее поставленные цели, которые связаны с актуальными для конкретной ситуации задачами и особенностями развития и воспитания детей семье. Важным моментом служит информирование родителей заранее о целях и тематике посещений. Так, беседа и наблюдение, как показывает практика, дают большой результат. Дополнительным плюсом служит домашняя атмосфера, которая способствует большей откровенности родителей, и позволяет выявить позицию и отношение к воспитательному процессу членов семьи, оказывающих непосредственное психологическое и педагогическое влияние на детей.

К распространенным формам и методом работы с семьями в дошкольной образовательной организации относится и наглядная просветительская деятельность. При использовании наглядной просветительской деятельности можно задействовать несколько ее видов. Это дает возможность и знакомства родителей с различными аспектами воспитательной деятельности посредством наглядных материалов стендов и выставок и пр., и в то же время демонстрирует воспитательный процесс и новые методы воспитания. Особое значение имеют общие стенды и выставки, посвященные отдельным темам. Для многодетных семей это, прежде всего, тема дружбы и взаимного уважения в семье, воспитание трудолюбия и самостоятельности.

Также в дошкольном образовательном учреждении большое значение имеют дни открытых дверей. Положительный педагогический эффект имеет возможность непосредственного наблюдения родителями за собственными детьми во внесемейной ситуации. Это позволяет соотнести поведение и умения своих детей относительно других, рассмотреть различные образовательные и воспитательные приемы в педагогической практике воспитателя. Дополнительную возможность в данном направлении оказывают присутствие родителей и представителей родительского комитета на прогулке, праздниках и внутриорганизационных мероприятиях. В аспекте наглядной просветительской деятельности данные формы и методы работы с семьями воспитанников

имеют неоценимое значение и позволяют преодолеть возможные препятствия к эффективной совместной воспитательной работе.

Особое место в педагогической наглядной просветительской деятельности занимают передвижные папки. Подобная динамичная форма применима и в индивидуальных случаях работы с семьями. Тематика папок может быть самой разной: от трудового и эстетического воспитания в семье до различных воспитательных моментов в неполных или многодетных семьях.

Отметим, что наглядная просветительская деятельность играет весомую роль в педагогическом просвещении опекунов и родителей. Необходимо с особой тщательностью оформлять папки и стенды, освещая актуальные вопросы воспитания и соблюдать текстовое и художественное единообразие. Согласованное сочетание различных форм и методов наглядной просветительской деятельности приводит к расширению арсенала педагогических знаний и воспитательной культуры родителей и способствует пересмотру неправильных методов и приемов внутрисемейного воспитания.

К традиционным формам и методам работы с семьями в дошкольной образовательной организации относятся родительские собрания. В классическом варианте родительское собрание представляет собой доклад воспитателя, посвященный какой-то конкретной теме. В основном, родители не активны на подобных мероприятиях, что свидетельствует либо их низкой заинтересованности, либо форма проведения собрания не вызывает нужного внутреннего отклика у родителей. Подобная ситуация свидетельствует о необходимости реформирования структуры и подачи информации на родительском собрании. В современном контексте родительские собрания преобразовываются с практические семинары во многих дошкольных учреждениях. Такая инновационная форма взаимодействия с родителями повышает активность родителей их заинтересованность в повышении педагогического потенциала. Интересны также и открытые собрания, где присутствуют педагоги из других групп. Продуктивное собрание предполагает проведение занятий-бесед, с последующим их обсуждением, и вручение раздаточного материала с основными обсуждаемыми моментами. Подобные формы работы весьма результативны и помогают педагогам в течение сравнительно небольшого времени повысить заинтересованность родителей в деятельности дошкольной образовательной организации и позволяют ближе узнать своих детей, наблюдая их во внесемейной стороне их жизни, стимулируют рост воспитательной ответственности.

К инновационным формам и методам работы с семьями в дошкольной организации относятся деловые игры, неоспоримым преимуществом

которых является максимально приближенная к реальности игра. Она позволяет сформировать навык принятия правильных педагогических решений в разных ситуациях и предполагает развитие возможностей к быстрому анализу и ликвидации педагогической ошибки в различных ситуациях, в том числе и конфликтах.

Следует отметить такую форму работы, как вечера вопросов и ответов, которые организывает дошкольная организация для родителей с целью подачи в концентрированном виде педагогической информации по различным актуальным вопросам воспитания для родителей, где обсуждение имеет часто вид дискуссии. Отличительной особенностью подобных мероприятий является их непринужденный характер, где подчеркивается равноправие участвующих сторон. Некоторую схожесть с данной формой работы имеют встречи за «круглым столом». Но, здесь большое значение имеет атмосфера мероприятия: украшение помещения, расстановка мебели, музыкальное сопровождение. Все эти меры направлены на то, чтобы создать нужной настрой участников, способствующий размышлениям и откровенности. Тематика может быть различной, в том числе и семейные воспитательные моменты. В беседе принимают участие родители, психолог и социальный педагог.

Подведем итоги обзора различных форм и методов работы с многодетными семьями в условиях дошкольной организации. В современных условиях использование как традиционных, так и инновационных форм и методов работы имеет свои положительные результаты. Сегодняшний день диктует необходимость развития и дополнения существующих форм работы новыми с целью соответствия современным запросам родителей как в информационном, так и в организационном направлении.

### **Литература**

1. Абраменкова, В. В. Эволюция семьи России и современное детство / В. В. Абраменкова // *Семья России*, 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://semyarossii.ru/zhurnal/zhurnal-ii/slovo-professionala/131.html>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : Наука, 2012. –94 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Омега-Л, 2014. – 134 с.
4. Дивицына, Н. Ф. Многодетная семья и ее социальная защита. Учеб. пособие / Н. Ф. Дивицына. – Москва : МГУ, 2006. – 127 с.
5. Многодетная семья в современной России. Доклад на II Всероссийской конференции / Л. М. Прокофьева, Л. Н. Овчарова, В. И. Гришанов и др. // *Демография*. Ру, 2008. – №7. – 30 с.

**РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ СОЦИАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ  
АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

**THE RESULTS OF APPROBATION OF SOCIAL  
AND PEDAGOGICAL PROGRAM OF PREVENTION  
OF ADDITIVE BEHAVIOR SENIOR ADOLESCENTS  
IN CONDITIONS OF THE BOARDING SCHOOL**

*Никонова Ирина Игоревна, Дроздецкая Ирина Александровна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, подросток, первичная профилактика аддиктивного поведения.

*Key words:* addictive behavior, teenager, primary prevention of addictive behavior.

*Аннотация.* В статье авторы представили результаты апробации социально-педагогической программы профилактики аддиктивного поведения у старших подростков.

*Annotation.* In the article the authors presented the results of approbation of the social and pedagogical program for the prevention of addictive behavior in older adolescents.

Проблема распространения различного рода зависимостей, таких как табакокурение, алкоголизм, наркомания, интернет-зависимость, становится в последнее десятилетие все более актуальной и болезненной. По мнению исследователей А. К. Белоусовой, Е. П. Крищенко, И. Г. Антиповой ранняя алкоголизация и наркотизация берут свое начало именно в подростковом возрасте, т.к. подростку недостаточно жизненного опыта для решения встающих перед ним жизненных задач, а организм подростка характеризуется сниженной стрессоустойчивостью, тревожностью, раздражительностью, агрессивностью, бесцельным бунтом, стремлением к самостоятельности, не подкрепляемой соответствующими психическими и физическими возможностями [1]. Это приводит к дезадаптивному и саморазрушающему поведению, в том числе, злоупотреблению наркотиками и другими психоактивными веществами, социальной дезадаптации и криминализации.

Личность зависимого подростка характеризуется слабым уровнем развития внутреннего самоконтроля, самодисциплины, самоорганизации. Психологи Иванцов Н. Н. и Меньшикова Е. С. считают, что проявляется личностная незрелость в действиях, поступках, контактах с окружающими. У подростка обостряется чувствительность к любым

внешним воздействиям или внутренней стимуляции психологического порядка. Ему трудно переносить психологическую боль, разочарование, горе, сильные эмоциональные переживания. Подросток зависим от внешних воздействий, своего восприятия окружающих людей, которое становится не совсем адекватным. Изменяется поведенческая сфера. Происходит перестройка мотивационной сферы. Выражена склонность отвечать невротическими симптомами на жизненные трудности [2].

Перед нами встала задача, заключающаяся в создании условий для формирования социально ответственного поведения и мотивации к здоровому образу жизни в подростковой среде, способствующих предупреждению аддиктивного поведения.

Базой исследования выступила МБОУ общеобразовательная школа-интернат № 1 г. Томска, в которой наблюдается склонность к проявлению аддиктивного поведения в детско-подростковой среде.

Для профилактики аддиктивного поведения была разработана программа «Твой выбор». Адресной группой выступили воспитанники в возрасте 14–15 лет в количестве 16 человек.

Задачи программы:

- проинформировать подростков о пагубном воздействии ПАВ на организм человека и последствиях злоупотребления ими;
- создать условия для личностного роста подростков, его самореализации;
- сформировать у подростков ценностные ориентиры, социально ответственное поведение;
- ознакомить со службами помощи, досуговыми центрами, службами занятости для молодежи;
- обеспечить условия для формирования позитивного отношения к себе и окружающему миру.

Реализация программы предусматривала три этапа: поисково-констатирующий, формирующий, итогово-обобщающий.

В рамках поисково-констатирующего этапа были проведены диагностические методики (Тест «ПАВ», анкета «Вредные привычки, тест на оценку уровня агрессивности, методика «Шкала поиска ощущений» (М. Цукерман, направленная на выявление уровня потребностей в ощущениях различного рода и др.) для выявления проблемных зон и индивидуально-личностных особенностей среди подростков; обозначена экспериментальная группа исследования.

Формирующий этап программы включал в себя проведение занятий в различных формах: видеоурок, тренинговое занятие, кругосветка, викторины, классные часы, сопровождающиеся выполнением заданий и упражнений, направленных на закрепление теоретического и практического материала.

На итогово-обобщающем этапе подвели промежуточные итоги реализации социально-педагогической программы профилактики аддиктивного поведения среди подростков.

Принципами реализации программы выступили:

1. Принцип индивидуализации предполагает определение индивидуальной траектории формирования мотивации к здоровому образу жизни и социально ответственного поведения, особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности во внеурочной деятельности, во взаимодействии с социальным окружением; предоставление возможности каждому подростку для самореализации и самораскрытия [3].

2. Принцип приоритета социально-педагогической поддержки подчеркивает необходимость организации поддержки со стороны субъектов взаимодействия в формировании базовых ценностных ориентиров: к миру, к людям, к деятельности, к природе, к самому себе и *помощи ребенку в осуществлении процессов социализации, социальной адаптации и социальной интеграции, раскрывая его индивидуальные способности, потребности, таланты через разнообразные виды деятельности в условиях социокультурной среды* [4].

3. Принцип средовой обусловленности предполагает, что формирование мотивации к здоровому образу жизни, социально ответственного поведения среди подростков зависит от взаимодействия с социальной средой, влияющей на развитие их социальности [5].

4. Принцип рефлексивности означает, что в процессе формирования мотивации на здоровый образ жизни и социально приемлемого поведения происходит осмысление и осознание собственных действий, приемов, способов деятельности в складывающихся отношениях в коллективе, семье, обществе.

На поисково-констатирующем этапе с помощью методик «Тест ПАВ» и «Анкета вредные привычки» мы выявили, что 12,5% (2 чел.) подростков не имеет представления о вреде ПАВ; 12,5% (2 чел.) – не имеют полного представления о вреде ПАВ, частично знакомы с последствиями этого явления; 75% (12 чел.) – посвящены в проблемы употребления ПАВ, осознают последствия этого явления.

После реализации программы профилактики аддиктивного поведения мы провели повторную диагностику и получили следующие результаты: 0% – не имеет представления о вреде ПАВ; 12,5% (2 чел.) – не имеют полного представления о вреде ПАВ, частично знакомы с последствиями этого явления; 87,5% (14 чел.) респондентов осознают последствия употребления ПАВ, интернет-зависимости (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительная таблица знаний о вреде и последствиях употребления ПАВ у экспериментальной группы на поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапах эксперимента

Этапы \ баллы	низкий балл	средний балл	высокий балл
поисково-констатирующий	12,5%	12,5%	75%
итогово-обобщающий	0%	12,5%	87,5%

С помощью теста на выявление уровня агрессивности (Л. Г. Почебут) мы узнали, что 62,5% (10 чел.) респондентов не знакомы с правилами поведения в конфликтной ситуации, не умеют находить пути выхода из конфликтных ситуаций; 25% (4 чел.) – знакомы с коммуникативными навыками, приемами по снижению агрессивности и правилами конструктивного поведения в конфликтной ситуации, но не всегда способны применять их; 12,5% (2 чел.) владеют приемами по снижению агрессивности и знают правила конструктивного поведения в конфликтной ситуации.

После реализации программы профилактики аддиктивного поведения мы провели повторную диагностику и получили следующие результаты: 12,5% (2 чел.) – не знакомы с коммуникативными навыками, приемами по снижению агрессивности и правилами поведения в конфликтной ситуации, не умеют находить пути выхода из конфликтных ситуаций; 56,25% (9 чел.) – знакомы с коммуникативными навыками, приемами по снижению агрессивности и правилами поведения в конфликтной ситуации, но не всегда способны применять их; у 31,25% (5 чел.) подростков наблюдаются тенденции к применению приемов по снижению агрессивности и правил конструктивного поведения в конфликтной ситуации (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительная таблица уровня агрессивности у экспериментальной группы на поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапах эксперимента

Этапы \ баллы	низкий балл	средний балл	высокий балл
поисково-констатирующий	62,5%	25%	12,5%
итогово-обобщающий	12,5%	56,25%	31,25%

Используя методики «Шкала поиска ощущений» (М. Цукерман) и «Диагностика общей склонности к зависимостям» (Г. В. Лозовая) мы получили информацию, что 31,25% (5 чел.) подростков испытывают большую потребность в поиске новых ощущений, имеет высокую склонность к зависимостям; 50% (8 чел.) – имеют нейтральное отношение

к поиску новых ощущений; 18,75% (3 чел.) респондентов имеет низкую склонность к зависимостям.

После реализации программы профилактики аддиктивного поведения мы провели повторную диагностику и получили следующие результаты: 12,5% (2 чел.) подростков испытывают большую потребность к поиску новых ощущений, имеет высокую склонность к зависимостям; 62,5% (10 чел.) имеют нейтральное отношение к поиску новых ощущений; 25% (4 чел.) – не испытывают потребности к поиску новых ощущений, имеет низкую склонность к зависимостям (таблица 3).

Таблица 3

Сравнительная таблица уровня потребности к поиску новых ощущений, склонности к зависимостям у экспериментальной группы на поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапах эксперимента

Этапы \ баллы	низкий балл	средний балл	высокий балл
поисково-констатирующий	31,25%	50%	18,75%
итогово-обобщающий	12,5%	62,5%	25%

Ожидаемые результаты программы социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях школы-интерната следующие:

- наработка опыта по организации и проведению работы по формированию ЗОЖ и профилактике аддиктивного поведения среди подростков;
- формирование среди подростков программы осознанного негативного отношения к употреблению ПАВ;
- распространение информации о причинах, формах и последствиях аддиктивного поведения;
- уменьшение числа учащихся «группы риска»;
- самоопределение и самореализация учащихся через участие в воспитательных мероприятиях.

Подводя итоги можно сказать о том, что программа социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения оказала положительное влияние на подростков, ожидаемые результаты программы были достигнуты.

### Литература

1. Бродски, А. Любовь и зависимость / А. Бродски, С. Пил. – Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2005. – 269 с.
2. Интернет журнал о медицине и здоровье «Медицидум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://medicinum.ru/spravochnik/25/561-osobennosti-ximicheskoy-zavisimosti-u-podrostkov> (дата обращения : 12.02.2018).

3. Кленова, Н. В. Как воспитать толерантность / Н. В. Кленова // Дополнительное образование. – 2006. – № 3. – С. 17–22.
4. Иванов, А. В. Социально-педагогические возможности микросреды / А. В. Иванов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2011. – № 2. – С. 19–26.
5. Ромм, Т. А. Феномен воспитания в современной педагогике / Т. А. Ромм. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2011. – 221 с.

УДК 37.013  
ГРНТИ 14.07.05

**ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ  
ЗАВИСИМОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ СРЕДСТВАМИ  
СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**PROGRAMME FOR THE PREVENTION OF COMPUTER  
ADDICTION AMONG SENIORS BY MEANS OF SOCIAL  
ENGINEERING IN THE SECONDARY SCHOOL**

*Полубабкина Наталья Александровна*

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук,  
доцент каф. социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профилактика компьютерной зависимости, общеобразовательная школа, школьники, профилактика, компьютерная зависимость.

*Key words:* prevention of computer addiction, secondary school, schoolchildren, prevention, computer addiction.

*Аннотация.* Компьютер и интернет являются мощными средовыми факторами, влияющими на личность современных детей и подростков. Новые информационные технологии сегодня выступают в качестве полезных, удобных средств передачи, обработки и хранения информации, рабочих инструментов, посредников в процессе коммуникации. Виртуальная реальность становится способом информационного обмена школьника с окружающими его людьми. Вместе с тем возрастают угрозы и риски компьютерной зависимости в отношении еще формирующейся личности старшеклассника. В данной статье представлены результаты поисково-констатирующего и формирующего этапов исследования по теме «Профилактика компьютерной зависимости у старшеклассников средствами социального проектирования».

Профилактика зависимого и отклоняющегося поведения обучающихся закреплена в образовательной системе Российской Федерации на законодательном и программно-методическом уровнях: ФГОС среднего общего образования от 17.05.2012 г., ФЗ № 273 «Об образовании» от 29.12.2012 г., ФЗ №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [1]. Следовательно, обучение должно обеспечить формирование у обучающихся целевой

установки на здоровый образ жизни, исключаящей угрозу всех форм зависимого поведения и нанесения иного вреда здоровью.

В новейших социально-педагогических исследованиях постулируется: «профилактика информационной зависимости как значимое условие формирования полноценной личности обучающегося является важным целевым компонентом образовательного процесса» [2–5]. В контексте методического обеспечения образовательного процесса накоплен обширный инструментарий для формирования здорового образа жизни подростков. Однако отсутствие должных педагогических условий профилактики компьютерной зависимости подростков-школьников в системе основного общего образования свидетельствует о перспективности разработки соответствующих программ профилактики компьютерной зависимости, которые призваны способствовать подготовке педагогов и родителей к ведению профилактической работы с подростками.

Можно говорить об очевидности противоречия между нарастающей потребностью образовательных учреждений в осуществлении системной социально-педагогической профилактики компьютерной зависимости подростков и недостаточностью программных средств и методов социально-педагогической профилактики компьютерной зависимости подростков в школе.

Данное противоречие позволяет обозначить проблему исследования: каким должно быть содержание эффективной программы профилактики компьютерной зависимости подростков в условиях общеобразовательной школы.

Целью поисково-констатирующего этапа нашего исследования выступает выявление социально-психологических признаков компьютерной зависимости у подростков в условиях образовательной организации, а также выявление рисков ее формирования. В экспериментальную группу вошли обучающиеся МАОУ СОШ №30 г. Томска. Нами было проведено исследование с использованием Методики скрининговой диагностики компьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот, 2006 г.) [5] среди обучающихся 10 класса в количестве 8 человек (3 испытуемых мужского пола, 5 – женского; возраст испытуемых – 16–17 лет). Методика представляет собой скрининговый самоопросник, направленный на выявление компьютерной зависимости. Тест содержит 11 вопросов относительно проявлений эмоционального состояния личности за компьютером или в интернете, рассуждений относительно реализации замыслов и предчувствия удовольствия, количества времени пребывания за компьютером и материальных расходов, связанных с этим, волевых свойств, ощущений, получаемых во время проведения компьютерного досуга, асоциального характера восприятия получаемого удовольствия, влияния увлечения компьютером на

социально-бытовые обязанности, роли социальных обязательств в повседневном быте, влияния компьютера на психофизическое состояние, режим сна и бодрствования. При этом возможным ответам «никогда», «редко», «часто» или «очень часто» присваивают баллы. Косвенным образом результаты тестирования позволяют выделить «группу риска» с признаками компьютерной зависимости с целью применения эффективных профилактических программ, которые направлены на предупреждение развития психических и поведенческих расстройств.

По итогам проведенной диагностики были получены следующие результаты: у 20,5 % испытуемых (2 чел.) выявлена первая стадия компьютерной зависимости, у 79,5 % (2 чел) – выявлен нулевой риск развития компьютерной зависимости.

Указанные данные, а также обозначенная нами выше актуальность проблемы интернет-зависимости свидетельствуют о необходимости проведения специально организованной работы по ее профилактике. По мнению авторитетных ученых, профилактика зависимости у подростков должна сопровождаться включением в активную социально-одобряемую деятельность. На наш взгляд, социальное проектирование обладает большим профилактическим потенциалом, однако недостаточно актуализирован в контексте профилактики компьютерной зависимости у старшеклассников.

Социальное проектирование понимается нами в первую очередь как технология социального воспитания обучающихся. Главный педагогический смысл этой технологии – создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации: формировать свою Я-концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых. Это деятельность, обладающая следующими признаками: она социально значимая, имеющая социальный эффект; ее результатом является создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего для подростка практическое значение и принципиально, качественно нового в его личном опыте; задуманная, продуманная и осуществленная подростком; в ходе нее подросток вступает в конструктивное взаимодействие с миром, со взрослой культурой, с социумом; через нее формируются социальные навыки подростка.

В связи с этим нами была разработана программа социально-педагогической профилактики компьютерной зависимости у старшеклассников средствами социального проектирования.

Социально-педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков – это «комплексная, системная, интегрированная работа образовательного учреждения, направленная на предупреждение

возникновения компьютерозависимого поведения у несовершеннолетних, выявление и нивелирование причин, провоцирующих возникновение данного вида зависимости у подростков, формирование у них адекватной модели взаимодействия с современными компьютерными технологиями» [2, 4]. Поэтому в процесс проектирования были включены не только сами обучающиеся, но и их родители, учителя, администрация школы, кураторы из числа студентов ТГПУ. Формат проектной работы был организован по типу профессиональной пробы, так как одна из задач работы со старшеклассниками – профорIENTATION в условиях внеурочной деятельности и дополнительного образования детей [6, 7].

На формирующем этапе исследования нами проводится реализация программы через ряд этапов (см. табл. 1).

Таблица 1

**Календарный план реализации программы профилактики компьютерной зависимости у старшеклассников в условиях общеобразовательной школы**

<b>Дата / промежуточный период</b>	<b>Содержание работы над проектом</b>
<b>27.11.2017</b>	Определение тем проектов, обсуждение замысла проекта и плана работы над ним
Самостоятельная работа (консультации педагогов и помощь студентов по запросу)	Подготовка текста проекта
<b>11.12.2017</b>	Обсуждение текста проекта
Самостоятельная работа (консультации педагогов и помощь студентов по запросу)	Доработка текста проекта и подготовка к реализации
<b>25.12.2017</b>	Анализ готовности проектов к реализации
Самостоятельная работа (консультации педагогов и помощь студентов по запросу)	Реализация проектов, анализ результатов и полученного продукта
<b>22.01.2018</b>	Обсуждение результатов и инструктаж по оформлению портфолио (папки) проекта
Самостоятельная работа (консультации педагогов и помощь студентов по запросу)	Доработка портфолио (папки) проекта
<b>05.02.2018</b>	Инструктаж по предстоящей защите проекта
Самостоятельная работа (консультации педагогов и помощь студентов по запросу)	Подготовка презентации и доклада для пробной защиты проекта
<b>19.02.2018</b>	Пробная защита проектов
Самостоятельная работа (консультации педагогов и помощь студентов по запросу)	Подготовка презентации и доклада для итоговой защиты проекта
<b>05.03.2018</b>	Итоговая защита проектов

Таким образом, на данном этапе нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Социально-педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков определена как комплексная, системная, интегрированная работа образовательного учреждения, направленная на предупреждение возникновения компьютерозависимого поведения у несовершеннолетних, выявление и нивелирование причин, провоцирующих возникновение данного вида зависимости у подростков, формирование у них адекватной модели взаимодействия с современными компьютерными технологиями.

2. Социальное проектирование может являться эффективным средством социально-педагогической профилактики компьютерной зависимости у старшеклассников в условиях общеобразовательной школы, если его использовать в основе специализированной социально-педагогической программы.

В перспективе дальнейшего исследования нами будут проведены итоговая диагностика, обобщение, анализ и интерпретация полученных экспериментальных данных.

---

#### **Литература**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ по сост. на 30.12.2015 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – 31 декабря. – №53 (ч. 1). – 7598 с.
2. Бойков, А. Е. Методика профилактики информационной зависимости школьников в курсе ОБЖ: 5 класс / А. Е. Бойков. – Санкт-Петербург, Москва : РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 185 с.
3. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 190 с.
4. Фадеева, С. В. Педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в общеобразовательном учреждении / С. В. Фадеева. – Владимир ; Москва : РГБ, 2013. – 180 с.
5. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость : формирование, диагностика, коррекция и профилактика : Монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.
6. Демина, Л. С. Дополнительное образование детей : учебное пособие. Часть 1. Теоретические основы / Л. С. Демина. – Томск : Издательство ТГПУ, 2014. – 236 с.
7. Смышляева, Л. Г., Демина Л. С., Титова Г. Ю. Профессиональная проба как педагогическая технология // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 65–69.

УДК 376.58  
ГРНТИ 14.25.05

**ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ПОДРОСТКОВ НА БАЗЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»**

**PROGRAM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION  
OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS ON THE BASIS  
OF SOCIAL NETWORK “VKONTAKTE”**

*Пупышева Александра Игоревна*

Научный руководитель: А.Г. Яковлева, канд. пед. наук, доцент,  
профессор кафедры педагогики и психологии образования ТГПУ

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* девиантное поведение, подросток, профилактика, интернет.

*Key words:* deviant behavior, teenagers, prevention, the Internet.

*Аннотация.* Проблема профилактики девиантного поведения подростков в общеобразовательной школе становится все актуальнее с каждым днем. Нестабильная социальная обстановка в стране, учащение случаев проявления крайней жестокости со стороны подростков в общеобразовательных учреждениях заставляет по-новому взглянуть на организацию профилактической работы в целом. В статье представлена разработанная программа профилактики девиантного поведения подростков с использованием современных социальных медиа – в частности социальной сети «ВКонтакте».

Прогремевшие на всю страну в начале 2018 года события вопиющей жестокости школьников в Перми и Бурятии наглядно показали, что сложившаяся система профилактики девиантного поведения подростков в нынешних социальных реалиях теряет свою эффективность. По данным портала правовой статистики по России за период с января по декабрь 2017 года было совершено 1863 особо тяжких преступления несовершеннолетними или при их участии, 8375 тяжких преступлений, 24269 преступлений средней тяжести и 10781 преступлений небольшой тяжести [1].

Школа как социальный институт является основным субъектом системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в компетенцию которой входят следующие функции: выявление детей, имеющих риск возникновения школьной дезадаптации (часто не посещающих школу, большую часть времени проводящих на улице, имеющих проблемы в обучении, отношениях со сверстниками и учителями); проведение мониторинга социальной ситуации развития ребёнка, имеющего признаки дезадаптивного поведения; создание программ индивидуальной поддержки и сопровождения детей, попавших

в зону особого внимания с учётом социальной ситуации его развития, с опорой на сильные стороны его личности и значимое для него окружение; обучение детей коммуникативным навыкам, навыкам саморегуляции и самоорганизации; поддержка личности и семьи ребёнка в создании нормальных условий взаимодействия с социальным окружением, подготовку подростка к жизни в современном обществе [2, с. 54].

Вышеперечисленный спектр проблем на данный момент решается в школе с помощью устаревших методик воспитания, уходящих своими корнями в начало XX века и потерявшими свою эффективность в век капитализма и развития информационных технологий.

Все чаще молодые специалисты, занимающиеся проблемами отклоняющегося поведения подростков, вводят в профилактическую деятельность различные средства информационных технологий. Так, Д. Ю. Сорокин призывает искать в Интернет-пространстве не его негативное влияние, а возможности положительного воздействия. По его мнению, погружение родителей и педагогов в виртуальную реальность поможет наладить контакт во взаимоотношениях с подростками, для которых «мировая паутина» стала неотъемлемой частью жизни. На занятиях, направленных на первичную профилактику девиантного поведения подростков, Д. Ю. Сорокин предлагает использовать современные информационные технологии: аудио- и видео- демонстрации из популярных подростковых фильмов и сериалов, анализ поведения персонажей из компьютерных и онлайн-игр, продуктивное общение в системе учитель-ученик в социальных сетях [3].

На основе анализа современных подходов к системе профилактики девиантного поведения и имеющегося педагогического опыта в этой области нами была разработана программа социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков на базе социальной сети «ВКонтакте». Для подтверждения актуальности нашей работы была проведена входная диагностика, состоящая из специально разработанной анкеты-опросника, направленной на выявление знаний норм законодательства, действующего в области прав несовершеннолетних, а также знаний об основных видах девиантного поведения; решения проблемных ситуаций, направленных на определение способности продуктивного действия в ситуации вовлечение в противоправные деяния; методики СОП (А. Н. Орел) на выявление склонности к отклоняющемуся поведению; проективной методики Вартегга на раскрытие индивидуальных особенностей личности несовершеннолетних.

Анализ данных диагностики позволяет нам сделать вывод о том, что подростки обладают низким уровнем знаний в области законодательства, не знают о причинах и последствиях химических и нехимических зависимостей и в целом не имеют четкого представления о нормативах

в поведении. Подростки склонны действовать импульсивно, повинаясь мнению группы, у подавляющего большинства подростков наблюдается высокий уровень конформизма в сочетании с высоким уровнем тревожности и неуверенности в себе.

Социально-педагогическая программа состоит из шести взаимосвязанных блоков, направленных на профилактику различных аспектов проявления девиантного поведения: профилактика зависимостей, профилактика правонарушений, профилактика детской жестокости, блок, направленный на восстановление детско-родительских взаимоотношений, профориентацию и продуктивный досуг.

В рамках первого блока программы проводилась работа по профилактике как химических, так и не химических зависимостей. Контакт с подростками был получен за счет использования в работе отрывков из популярных среди молодежи фильмов и обращения к опыту борьбы с различными девиациями мировых знаменитостей.

Второй блок программы был посвящен законодательству, распространяющемуся на несовершеннолетних с упором на законы, действующие в виртуальном пространстве Интернета.

В ходе работы по профилактике детской жестокости мы снова обратились к фильмам, популярным среди подростков, делая упор на чувства, которая испытывает жертва буллинга и на способы бесконфликтного преодоления проблемных ситуаций.

Четвертый блок, посвященный особенностям детско-родительских взаимоотношений построен по принципу моделирования идеальной семьи с анализом возможных трудностей и путей их преодоления.

В рамках пятого и шестого блока, направленных на профориентацию и организацию досуга несовершеннолетних проводилась работа по осознанию возможностей для реализации подростков в будущем.

Особенностью нашей работы является то, что нами была создана виртуальная платформа программы на базе социальной сети «ВКонтакте» под названием «Open yourself» (рус. «Раскрой себя»). Использование данной платформы очень многогранно. Материалами занятий, размещенных в группе, могут пользоваться социальные педагоги, педагоги-психологи, классные руководители и другие специалисты, проводящие работу по профилактике девиантного поведения среди несовершеннолетних; родители – в качестве методических рекомендаций для проведения профилактической работы дома; и сами подростки, которые бы хотели получить актуальную информацию по интересующим их вопросам. Разработанная нами платформа также может использоваться в качестве ресурса для быстрого обмена методической информацией между специалистами, что существенно облегчит работу по профилактике девиантного поведения, сделает ее более мобильной

и гибкой. С Интернет-версией программы социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков на базе социальной сети «ВКонтакте» можно ознакомиться, пройдя по ссылке: [https://vk.com/spp\\_open\\_yourself](https://vk.com/spp_open_yourself).

Таким образом, можно сказать, что система первичной профилактики девиантного поведения подростков требует модернизации в соответствии с изменениями в социальной среде, требующей всеобщей информатизации процессов, мобильности специалистов и быстрого обмена практическим профилактическим опытом.

### **Литература**

1. Портал правовой статистики [Электронный ресурс] : сайт посвящен правовой статистике по различным группам преступлений. – Режим доступа : [http://crimestat.ru/offenses\\_map](http://crimestat.ru/offenses_map) (дата обращения : 20.03.2018).
2. Лизинский, В. М. Практическое воспитание в школе : учебное пособие / В. М. Лизинский. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2012. – 126 с.
3. Нижегородский областной наркологический диспансер [Электронный ресурс] : сайт посвящен проблеме употребления ПАВ. – Режим доступа : <http://nond-nn.ru/rol-multimedia-tehnologiy/> (дата обращения : 30.10.2017).

УДК 376.58  
ГРНТИ 14.07.05

## **ИНДИВИДУАЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ДЕВИАЦИЙ**

## **INDIVIDUAL-PREVENTIVE WORK AS ASPECT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPERVISION OF MINORS WITH PURPOSE OF PREVENTION OF SOCIAL DEVIATIONS**

*Садковская Светлана Геннадьевна*

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук,  
доцент, профессор кафедры социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профилактика, несовершеннолетние, социальные девиации, социально-педагогическое сопровождение, девиантное поведение, делинквентное поведение, индивидуально-профилактическая работа, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав.

*Key words:* prevention, minors, social deviations, social and pedagogical support, deviant behavior, delinquent behavior, individual preventive work, juvenile commission and protection of their rights.

*Аннотация.* Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав несут ответственность за организацию системы профилактики правонарушений

и преступлений среди несовершеннолетних. К этому коллегиальному органу – координационному центру системы организации профилактической работы и социально-педагогическому сопровождению несовершеннолетних, характеризующихся девиантным и делинквентным поведением, предъявляются высокие требования. В статье актуализируется необходимость развития практики индивидуально-профилактической работы в отношении несовершеннолетних с девиантным поведением.

Система правонарушений и преступлений в среде несовершеннолетних является актуальной социальной проблемой.

В исследуемой проблематике центральными становятся вопросы профилактики правонарушений, преступлений и социально-педагогическое сопровождение несовершеннолетних с целью первичной и вторичной профилактики девиаций. Система профилактической работы является целостным соединением, совокупностью элементов, находящихся в связях друг с другом, которую возглавляет комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП), которая является коллегиальным органом системы профилактики и вся работа комиссии методично настроена на координацию деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по предупреждению безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних.

Количество несовершеннолетних, которые вовлечены в преступную деятельность, достаточно высоко, хотя следует отметить, есть некоторая стабилизация в настоящее время. Так, например, на основании статистических данных о состоянии подростковой преступности на территории Ленинского района г. Томска установлено, что на протяжении 2016, 2017, 2018 гг. остается число несовершеннолетних, совершивших правонарушения и преступления, относительно одинаковым:

Таблица 1

Количество несовершеннолетних, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних Ленинского района

<b>Наименование сведений</b>	<b>2016 год</b>	<b>2017 год</b>	<b>2018 год (по состоянию на 01 марта)</b>
Количество несовершеннолетних, состоящих на списочном учете	107	108	96

Таким образом, налицо девиации несовершеннолетних, которые послужили основанием асоциального поведения. Девиантное поведение (от англ. deviation – отклонение) асоциальное поведение – поведение, не соответствующее правилам и нормам, установленным в официальном порядке или сложившимся традиционно в обществе (группе), которое

проявляется в форме алкоголизма, пьянства, беспризорности, наркомании, преступности несовершеннолетних и т.п. [2]. Девиации в поведении несовершеннолетних усиливаются в условиях социальной напряженности в обществе, в результате стрессовых и конфликтных ситуаций в семье, образовательном учреждении, в коллективе сверстников.

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними определены в специальной педагогической литературе (А. С. Макаренко, Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова). Для понимания сути индивидуально-профилактической работы целесообразно в практике индивидуального подхода, по мнению А. С. Макаренко, допускаются наиболее часто две ошибки: первая заключается в стремлении «остричь всех под одну гребенку», втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов [3]. Вторая – пассивное следование за каждым индивидуумом, безнадёжная попытка справиться сразу со всеми при помощи разрозненной помощи с каждым человеком в отдельности. Это – преувеличенность «индивидуального подхода». Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова рассматривают индивидуально-профилактическую работу через постановку задач, определение методов работы, содержание индивидуальной профилактической программы с несовершеннолетним.

Управление индивидуально-профилактическим воздействием начинается на заседании комиссии по делам несовершеннолетних, где рассматриваются протоколы об административном правонарушении в отношении несовершеннолетнего.

В рамках рассмотрения административного протокола членами комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав определяются программные направления в индивидуально-профилактической работе с несовершеннолетним, направленные на устранение или ослабление влияния неблагоприятных факторов, восстановление статуса личности, оказание помощи в освоении положения личности, изменения поведения, умственной деятельности, получение образования на основе переобучения, воспитания, интернализация новых ценностей, ролей, взамен неправильно усвоенных (при условии повторной профилактики). В рамках социально-педагогического сопровождения несовершеннолетнего индивидуальная профилактическая работа является инструментом.

В ходе наблюдения был создан *социально-психологический портрет* несовершеннолетнего, совершившего правонарушение, преступление. Это подросток в возрасте от 16 до 18 лет, обучающийся в образовательной организации (школе), воспитывающийся в кровной полной семье, летняя занятость которого не организована, впервые самостоятельно совершивший правонарушение (преступление), не состоящий

ранее на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и отделе по делам несовершеннолетних.

И важно отметить, что 30% несовершеннолетних, совершивших правонарушения, преступления характеризуются делинквентным поведением, в отличие от девиантного, оно характеризуется как повторяющиеся асоциальные проступки детей и подростков, которые формируются в устойчивый стереотип действий, нарушающий правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности [4].

Собственные наблюдения в этом плане показали, что для 70% программ индивидуально-профилактической работы в рамках социально-педагогического сопровождения несовершеннолетнего характерна концепция «мероприятийной педагогики», отсутствие входной (итоговой) психологической диагностики несовершеннолетнего и семьи ребенка, социального паспорта семьи, неверное целеполагание.

Чтобы обосновать данное утверждение, следует акцентировать внимание на практике, анализ которой показал следующее. Несовершеннолетние с проявлениями социальных девиаций в поведении в форме алкоголизма, наркомании на примере комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Ленинского района Города Томска показал, что на учете состоят дети и подростки, в отношении которых рассматривались административные протоколы по статье 20.20 КоАП РФ «Потребление (распитие) алкогольной продукции в запрещенных местах либо потребление наркотических средств или психотропных веществ, новых потенциально опасных психоактивных веществ или одурманивающих веществ в общественных местах», статье 20.21 КоАП РФ «Появление в общественных местах в состоянии опьянения», статье 20.22 КоАП РФ «Нахождение в состоянии опьянения несовершеннолетних, потребление (распитие) ими алкогольной и спиртосодержащей продукции либо потребление ими наркотических средств или психотропных веществ, новых потенциально опасных психоактивных веществ или одурманивающих веществ» [5].

Таблица 2

Сведения о правонарушениях, совершенных несовершеннолетними  
(в части употребления алкоголя, наркотических средств)  
за 2016, 2017, 2018 год (январь, февраль)

Статья КоАП РФ	2016	2017	2018 (по состоянию на 1 марта)	Итого
20.20.ч. 1	12	22	0	34
20.20.ч. 2	0	2	0	2
20.21	12	23	1	36
20.22	28	27	6	61
Итого	52	74	7	133

В рамках рассмотрения административного протокола несовершеннолетнему рекомендована консультация нарколога (в сопровождении законного представителя), семейного психолога, социального педагога, рекомендована занятость системой дополнительного образования. Следует отметить, что субъекты профилактики (школы, отдел полиции), ответственные за социально-педагогическое сопровождение ребенка с целью недопущения повторных девиаций в виде алкоголя и наркотиков непоследовательны в своей работе с данной целевой аудиторией несовершеннолетних. Отсутствие контроля по исполнению рекомендованных направлений работы влечет за собой отсутствие системы в работе с несовершеннолетним, направленной на вторичную профилактику.

Завершая рассмотрение заявленной в статье проблемы, можно сказать, что содержание социально-педагогического сопровождения несовершеннолетнего посредством профилактической работы необходимо:

- индивидуализировать (в зависимости от формы проявления социальной девиации);
- соблюдать ведомственный или комплексный подход (представляющий собой комплекс мероприятий, отражающий согласованные действия всех представителей системы профилактики).

---

#### **Литература**

1. Аналитическая справка о состоянии подростковой преступности на территории Ленинского района Города Томска, 2016 год, 2017 год, 2018 год (январь, февраль) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://admin.tomsk.ru/pgs/2ea> (дата обращения : 19.03.2018).
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8-ми т. Т. 1 / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 447 с.
5. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях, от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 05.02.2018) [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34661/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/) (дата обращения : 19.03.2018).

УДК 376.58  
ГРНТИ 14.07.05

**ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ  
НА ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ  
ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ**

**FACTORS AND CONDITIONS THAT AFFECT THE BEHAVIOR  
OF MINOR OFFENDERS**

*Самсонова Марина Николаевна*

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук,  
заведующий кафедрой социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* правонарушение, несовершеннолетние правонарушители, причины правонарушений несовершеннолетних, делинквентное поведение, трудные подростки.

*Key words:* offense, juvenile delinquents, causes of juvenile delinquency, delinquent behavior, difficult teenagers.

*Аннотация.* Правонарушение рассматривается как «общественно-вредное (опасное) деяние, покушающееся на сложившийся порядок общественных отношений». В данной статье рассмотрены факторы и условия, оказывающие влияние на анти-социальное поведение подростков, которые в свою очередь подразделены на группы: семейные, социальные, возрастные, психологические.

Экономическое и политическое положение в стране, отказ от культурных и нравственных ценностей, разрушение старого мировоззрения и недостаток нового, неуверенность в завтрашнем дне являются источником дезориентации людей разных социальных групп в окружающем мире и к внутренним конфликтам личности. Это получило яркое проявление не только в среде старшего звена общества, но затронуло и подрастающее поколение.

Социальная значимость проблемы защиты детства и правонарушений несовершеннолетних свидетельствуют об необходимости внедрения программы по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних.

Правонарушения, сделанные несовершеннолетними, – это социально опасное явление, поскольку, во-первых, негативно влияет на формирование личности; во-вторых, причиняет ущерб обществу через потерю трудовых ресурсов (только треть наказанных возвращаются к нормальной общественной жизни; в-третьих, играют весомую роль в формировании рецидивной преступности (две третьих рецидивистов начинают свою преступную деятельность еще несовершеннолетними).

Необходимость выделения факторов и условий правонарушений несовершеннолетних определяется особенностями их психологического и нравственного развития, а также их социальной незрелостью. В подростковом, юношеском возрасте в момент нравственного формирования личности происходит накопление опыта, в том числе и отрицательного.

На несовершеннолетнего оказывают воздействие такие факторы и условия, как его окружение, семейные взаимоотношения, психологические особенности возраста.

Отмечается несколько особенностей несовершеннолетнего, которые определены психологическими факторами и условиями переходного возраста. Специалисты предлагают оказание медицинской помощи несовершеннолетним, проявляющим агрессию, чтобы исключить перерастания агрессивного поведения в антисоциальное, в том числе преступное.

Шипунова Т. В. считает, что правонарушение в обществе определяется противоречием, связанным с взаимоотношением «господство – подчинение». Это значит, что огромное число правонарушений объясняются неосознанной или опосредованной попыткой бунта личностей против «несправедливого» распределения материальных благ и жизненных шансов или попыткой уничтожения такого «несправедливого» распределения [4, с. 89].

Группировки несовершеннолетних оказывают негативное влияние на несовершеннолетних, которые не имеют собственного мнения, либо в силу своего характера не могут закрепить его в своей микро – группе. Такие несовершеннолетние очень легко поддаются воздействию со стороны, как старший, так и своих сверстников.

Современный исследователь проблемы правонарушений несовершеннолетних Р. А. Ханипов рассматривает антисоциальное поведение подростков со стороны социологического подхода. Его работа – это социологическое исследование, которое включает в себя общие вопросы и личностные интервью. Объектом исследования являются группировки несовершеннолетних антисоциальной направленности.

В результате проведённой работы, Ханиповым Р. А. был сделан вывод, что на существование группировок несовершеннолетних правонарушителей, показало 80% мальчиков и 74% девочек; 35% мальчиков и 23% девочек признаются, что являются участниками группировок [3, с. 95].

Ответим на вопрос, что же все-таки мотивирует несовершеннолетнего организовывать или участвовать в группировках? Автор рассказывает в своей статье, что больше 50 % девушек участвуют в групповых объединениях, потому что им нравится проводить там время, тогда как больше 70 % мальчиков состоит в группировках с целью обезопасить

себя. Из сказанного сделаем вывод, что мальчики подвергаются большему количеству насильственных атак со стороны сверстников, чем девочки.

Р. А. Ханипов создает параллель между существованием группировок несовершеннолетних с антисоциальным поведением и маркетингом как сетевой организации, которая приносит прибыль сбытовым агентам – лидерам группировок и главному агенту. Группы несовершеннолетних, исследуемые автором, являются многоярусной системой, представленную в виде корневой системы, где каждый корневой ствол дает отросток [3, с. 97].

Для несовершеннолетних правонарушителей данные группировки является местом, где они компенсируют свои неудачи, получают успех и одобрение других несовершеннолетних, чувствуют психологический комфорт и эмоциональное благополучие. При этом обязательно нужно учитывать круг общения несовершеннолетних правонарушителей. От того, с кем общается подросток, какой характер и содержание его общения, зависит будущее формирование личности несовершеннолетнего и его поведения.

Взаимоотношения в семье является одним из важнейших факторов и условий, оказывающий воздействие на поведение несовершеннолетнего.

Одним из условий воспитания личности несовершеннолетнего правонарушителя является семейное неблагополучие, отрицательные семейная обстановка: отсутствие оптимальной для развития личности нравственной среды в семье, алкоголизм родителей или родственников, их аморальное поведение и т. д.

Связь семейного неблагополучия и правонарушений несовершеннолетних была установлена давно. В литературе можно найти разнообразные статистические данные, выражающие эту связь.

Я. В. Самиулина в своем исследовании о семенном неблагополучии выделяет данные эксперимента Г. Л. Касторского, который показывает, что среди несовершеннолетних правонарушителей 30 % воспитывались в обстановке семейного неблагополучия, которая определяется недостатком нравственной позиции родителей, их образом жизни. Несовершеннолетние, которые лишены нужного эмоционального комфорта и общения, стремятся восполнить их дефицит в компании представителей криминального мира, которые охотно берутся за их «воспитание». В такой компании несовершеннолетний получает удовлетворение потребности в общении и самоутверждении, необходимый социальный и эмоциональный комфорт [2, с. 36].

О воздействии семьи на правонарушения несовершеннолетних выделяется во многих работах юристов, психологов, социологов. К отрицательным последствиям дефицита семейного воспитания можно отнести

правонарушения, алкоголизм, наркомания, курение, агрессия и другие явления. Источником данных последствий являются обстоятельства, окружавшие ребенка в семье.

Нравственно-правовой образ семьи, в которой воспитываются несовершеннолетние правонарушители, показывают о ее отрицательном воздействии на несовершеннолетнего.

За годы, между двумя работами, криминальная составляющая семей повысилась и обострилась еще больше. В тяжелых условиях воспитывались и развивались дети, оказавшиеся в дальнейшем в местах лишения свободы. Из них 50 % юношей и 75 % девушек имели ранее судимых близких родственников [2, с. 39].

Обратим внимание на жестокость и насилие в неблагополучных семьях. Анализ дел об убийствах, которые совершили несовершеннолетними, указывают на то, что по данной категории дел ранее проявлялись конфликтные взаимоотношения между будущей жертвой и осужденным. В 25% семьях выделенные лица систематически негативно воздействовали на несовершеннолетнего и других близких, пьянствовали и сами спровоцировали правонарушение. В таких семьях существует аморальность, культ насилия в межличностных взаимоотношениях как способ общения [2, с. 104].

Таким образом, основными криминогенными факторами семей, которые находятся в опасном социальном положении, которые отрицательно влияют на поведение несовершеннолетних, не останавливают, а способствуют совершению ими правонарушений, относятся:

- воспитание детей в условиях неполной семьи, одним родителем;
- наличие в семье судимых родственников (родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек);
- злоупотребление спиртными напитками взрослыми членами семьи, скандалы, драки, сексуальная распущенность;
- тяжелое материальное положение, плохие жилищные условия семей, отсутствие отдельной комнаты для детей, нужда в питании, одежде;
- низкая правовая культура, правовой нигилизм родителей и других взрослых членов семьи.
- грубость, жестокость, насилие в семье, воспитание детей в условиях эмоционального голода.

Итак, на несовершеннолетнего оказывают влияние такие факторы и условия, как его окружение, взаимоотношения в семье, возрастные и психологические особенности. Для того, чтобы помочь несовершеннолетнему справиться с проявлениями антисоциального поведения, ведущими к совершению правонарушений, необходима помощь и поддержка как со стороны семьи, так и со стороны образовательного учреждения, в котором подросток проводит большую часть своего времени.

## Литература

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – Москва : «Социальное здоровье России», 1994. – 336 с.
2. Самиулина, Я. В. Семейное неблагополучие как причина преступности несовершеннолетних / Я. В. Самиулина // Юридический аналитический журнал. – 2005. – № 3–4 (15–16). – С. 36–40.
3. Ханипов, Р. А. Делинквентность : современные подростковые сообщества и насильственные практики / Р. А. Ханипов // СОЦИС. – 2007. – № 12. – С. 95–97.
4. Шипунова, Т. В. Подходы к объяснению преступности: противостояние или взаимодополнение / Т. В. Шипунова // СОЦИС. – 2006. – № 1. – С. 89–90.

УДК 316.6

ГРНТИ 15.41.25

### **НАСТАВНИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК МЕТОД РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ**

### **MENTORING SUPPORT AS A METHOD OF RE-SOCIALIZATION OF DRUG ADDICTS: A THEORETICAL JUSTIFICATION**

*Свинтицкий Андрей Николаевич*

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* наркозависимые, ресоциализация наркозависимых, наставничество, наставническое сопровождение.

*Key words:* drug addicts, resocialization of drug addicts, coaching, mentoring and support.

*Аннотация.* Проблема наркомании в России и в мире является актуальной. С каждым годом в нашей стране все значимее задача разработки различных технологий по ресоциализации наркозависимых. Существует несколько уровней профилактики наркомании, которые включают в себя различные мероприятия, направленные на помощь людям с разной степенью зависимости от ПАВ. Одной из малоисследованных технологий является наставничество.

Проблема наркомании актуальна во всем мире. По данным «Всемирного доклада о наркотиках» УНП ООН 2017 года в 2015 году около 250 млн. человек употребляли наркотики. Из них около 29,5 млн. человек (или 0,6% всего взрослого населения мира) страдали от расстройств, связанных с употреблением наркотиков, включая зависимость. Опиоиды были наиболее опасным видом наркотиков и стали причиной 70% случаев отрицательного воздействия на здоровье, связанного с употреблением наркотиков во всем мире [1].

Российская Федерация остается одной из стран, где данная проблема стоит особенно остро. Сегодня в нашей стране количество зарегистрированных наркоманов по разным источникам составляет от 600 до 700 тыс. человек. Из них самой уязвимой группой является молодежь (20% – лица, не достигшие 16 лет, 60% – лица от 16 до 30 лет). С каждым годом увеличивается количество преступлений и самоубийств на почве наркомании, растет концентрация девиантного поведения в школах.

Огромные силы направлены на предотвращение употребления наркотических средств населением нашей страны. Другой аспект борьбы с этой проблемой, это повышение качества диагностической, лечебной и реабилитационной работы с больными, страдающими аддиктивными расстройствами. Многие наркоманы сопротивляются лечению, потому что не понимают, как они смогут существовать в мире здоровых людей, не употребляющих наркотики. Вернуться в социум после реабилитации сложная задача для бывшего зависимого, отчего растет количество рецидивов [2].

В виду сложившейся ситуации, одним из важных аспектов сохранения здорового общества является процесс ресоциализации наркозависимых.

Ресоциализация наркозависимых – это комплекс мероприятий, направленных на изменение структуры значимых отношений наркозависимых и социальной идентичности с переориентацией на здоровую среду; изменения в личностной идентичности преобладанием репертуара семейных, профессиональных ролей; решение социально-психологические проблемы; трансформацию личностных характеристик (отношение к нормам и правилам, уровень тревоги, агрессии и т.д.); формирование системы ценностей наркозависимых [3].

В процессе ресоциализации выделяют три уровня профилактики. Первичная профилактика затрагивает детей и подростков, начавших употребление наркотических средств и заключается в проведении мероприятий, направленных на формирование личностных ресурсов, ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от приема психоактивных веществ. Они призваны оказать поддержку человеку, начавшему употреблять наркотики, и устранить его разрыв с семьей и помочь ему на стадии социально-медицинской реабилитации при прекращении приема наркотиков. Также на данном уровне происходит разработка и развитие педагогических и психологических технологий в образовательных учреждениях и социально-поддерживающей инфраструктуры.

Вторичная профилактика зависимости от ПАВ затрагивает людей, которые уже испытывают на себе влияние проблемы, связанной с употреблением наркотических средств, но не обнаруживают признаков

болезни. Ее цели – максимально сократить продолжительность воздействия наркотиков на человека, ограничить степень нанесенного вреда, предотвратить формирование хронического заболевания. Вторичная профилактика направлена на полное прекращение дальнейшей наркотизации и восстановление личностного и социального статуса человека.

К третичной профилактике относятся мероприятия, направленные на предотвращение срывов и рецидивов наркомании. Они представляют собой комплексное направленное использование медицинских, психологических, социальных, образовательных и трудовых мер с целью приспособления больного к деятельности на максимально возможном для него уровне.

Таким образом, ресоциализация наркозависимых подразумевает различные комбинации приемов и методик работы с зависимыми для освобождения индивида от влияния ПАВ, а также его подготовку к возвращению в социум.

Среди методов работы с бывшими наркозависимыми особое внимание в последнее время привлекает методика наставничества. Термин «наставничество» является кадровой технологией и очень давно используется в организациях, отчего его определение можно трактовать так: «Наставничество – это способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области» [4]. Данная технология широко использовалась в отечественном производстве и актуальна по сей день.

Наставник – это сотрудник организации, который берет на себя ответственность за передачу опыта менее опытному сотруднику или стажеру [5]. Если перенести данную технологию на реабилитацию наркозависимого, то наставником может являться бывший зависимый, уже прошедший путь реабилитации.

Данный метод уже применяется в различных реабилитационных центрах и включает в себя индивидуальные встречи, постановку наставником задач реабилитируемому, сопровождение, поддержку, информирование, контроль, обучение, мотивацию и т. п. Содержание встреч охватывает рассказ подопечного о своей работе, диалог с элементами коучинга, постановка и проверка рабочих заданий. Зависимый, глядя на наставника и на его пример освобождения от зависимости и возвращения в социум понимает, что он может пройти такой же путь.

Несмотря на применение наставничества в практике ресоциализации наркозависимых, на данный момент недостаточны исследования, раскрывающие специфику применения этой технологии в рассматриваемой сфере и показывающие ее эффективность.

## **Литература**

1. Резюме. Всемирный доклад о наркотиках 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://www.unodc.org/wdr2017/field/WDR\\_Booklet1\\_Exsum\\_Russian.pdf](https://www.unodc.org/wdr2017/field/WDR_Booklet1_Exsum_Russian.pdf) (дата обращения : 22.03.2018).
2. Афвазова, Е. А. Психологические аспекты зависимости / Е.А. Афвазова. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2003. – 120 с.
3. Кутянова, И. П. Ресоциализация наркозависимых: социально-психологические аспекты : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. П. Кутянова. – Санкт-Петербург, 2007. – 20 с.
4. Сулейманова, Н. Как сделать наставничество эффективным / Н. Сулейманова // Кадриков. Кадровый менеджмент (управление персоналом). – Москва : ИД «Панорама», 2012. – № 9. – С. 25–48.
5. Кларин, М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века / М. В. Кларин // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – Москва, 2016. – № 5. – С. 92–112.

УДК 376.5  
ГРНТИ 14.25.19

**ПРОГРАММА ПО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПРОФИЛАКТИКЕ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**PROGRAM ON SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION  
OF THE AUTODESTRUCTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS  
IN THE CONDITIONS OF THE SCHOOL**

*Сидельцева Екатерина Евгеньевна,*

Научный руководитель: Л.А. Сивицкая, канд. пед. наук,  
доцент кафедры социальной педагогики ТГПУ

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* аутодеструктивное поведение, подросток, общеобразовательная школа, социально-педагогическая профилактика аутодеструктивного поведения.

*Key words:* autodestructive behavior, adolescent, general education school, social and pedagogical prevention of autodestructive behavior.

*Аннотация.* В статье анализируется программа по социально-педагогической профилактике аутодеструктивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы как инструмент, позволяющий решать не только вопросы коррекции аутодеструктивного поведения подростков, но и проблемы первичной профилактики.

В настоящее время аутодеструктивное поведение, в том числе среди подростков, стало массовым явлением. Исследования показывают, что

вполне серьезные мысли о самоубийстве возникают у каждого пятого подростка. Распространенность суицидов, токсикомании, нехимических зависимостей, алкоголизации, наркотизации и других видов самоповреждающего поведения достигли в России масштабов социальной катастрофы. По данным ВОЗ в 2015 году на территории России зарегистрировано 798 случаев самоубийств несовершеннолетних, в 2016 – 896, а только в первом полугодии 2017 – 532 случая. Поэтому актуальны не только вопросы коррекции аутодеструктивного поведения подростков, но и проблема первичной профилактики.

Под аутодеструктивным поведением, согласно Е. В. Змановской, мы понимаем «способ взаимодействия человека с окружающими людьми и самим собой, при котором ему наносится вред, то есть его действия направлены на нанесение прямого или косвенного ущерба собственному соматическому или психическому здоровью, несут угрозу целостности и развитию личности (саморазрушающее поведение)» [1, с. 135].

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских, описывают следующие формы саморазрушительного поведения: аутоагрессивное поведение (суицидальное и парасуицидальное поведение); пищевая зависимость; аддитивное поведение (злоупотребление психоактивными веществами: алкоголизм, наркомания, токсикомания, игровая и эмоциональная зависимости); фанатическое поведение (вовлеченность в деструктивный культ, сверхсильная увлеченность каким-либо видом спорта или музыкальным направлением); деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.) [2, с. 146].

Причины аутодеструктивного поведения подростков изучаются достаточно активно. Одними из основных причин аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте являются психотравмирующие отношения с родителями, дезадаптация в виде податливости влиянию, социальная дезориентация и отгороженность, непродуктивные, асоциальные стили взаимодействия с окружающими [3, с. 25].

Подростковый возраст – один из самых важных для человека жизненных периодов. Его часто не без основания называют критическим. В подавляющем большинстве случаев аутодеструктивное поведение в подростковом возрасте связано с реакцией протеста, особенно частым источником последних являются нарушенные внутрисемейные, внутришкольные или внутригрупповые взаимоотношения. По статистике 70% подростков, в качестве повода, толкнувшего их на попытку суицида, называли разного рода школьные конфликты. Школьные проблемы обычно связаны с неуспеваемостью или плохими отношениями с учителями, администрацией или классом. Эти проблемы приводят

к понижению общей самооценки учеников, появлению ощущения незначимости своей личности, к резкому снижению сопротивляемости стрессам и незащищенности от негативного влияния окружающей среды [4, с. 238].

Первичная профилактика предполагает комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения. Одним из примеров могут являться мероприятия по организации досуга детей и подростков силами учреждений системы школьного и внешкольного образования и т.п. Следует подчеркнуть, что именно первичная профилактика (ее своевременность, полнота и постоянство) выступает эффективным способом превентивных мер в области предотвращения отклонений в поведении детей и подростков.

Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, ориентированных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности. Социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания или перестройку их взаимодействия. Социально-педагогическая профилактика может входить в комплекс мероприятий первичной профилактики. Считается, что она наиболее оптимальна как форма воздействия на условия и причины, вызывающие девиантное поведение, на ранних этапах.

Для профилактики аутодеструктивного поведения в условиях общеобразовательной школы нами была создана программа по социально-педагогической профилактике аутодеструктивного поведения подростков. Программа разработана для учащихся среднего звена (5–7 классы), носит междисциплинарный и надпредметный характер, имеет методологическую основу и реализует те задачи, которые стоят перед современным образованием.

*Цель программы:* формирование у подростков стрессоустойчивости и жизнеутверждающих установок, как процесса сознательного построения и достижения человеком относительно устойчивых отношений между родителями, сверстниками, с самим собой, другими людьми и миром в целом.

*Задачи программы:*

1. Формирование в сознании подростков негативного отношения к потреблению алкоголя, наркотиков, токсикомании, к суицидальным попыткам в условиях общеобразовательной школы.
2. Повышение уровня развития умений и навыков уверенного позитивного поведения и конструктивного общения между собой и с взрослыми;

3. Формирование позитивного образа Я, уникальности и неповторимости не только собственной личности, но и других людей.

Программа состоит из 3 разделов: информационного, профилактического и рефлексивного.

Первый раздел направлен на информирование подростков об аутодеструктивном поведении и его последствиях. Формами реализации программы стали беседы и классные часы, где была представлена информация по профилактике вредных привычек, о здоровом образе жизни, о распознавании и способах контроля деструктивного поведения.

Второй раздел направлен на профилактику аутодеструктивного поведения у подростков в условиях общеобразовательной школы, где основной задачей было научить подростков навыкам выхода из трудных жизненных ситуаций. Методы и формы реализации раздела содержали тренинги с целью формирования навыков уверенного поведения и умения противостоять давлению, а также развития навыков конструктивного общения и умения выходить из конфликтных ситуаций; спортивные соревнования «Поколение счастливых»; классные часы с элементами тренинга по темам «Письмо матери», «Открытка от одиночества» с целью гармонизации детско-родительских отношений.

Рефлексивный раздел был направлен на подведение итогов обучения подростков профилактике аутодеструктивного поведения. В содержание данного раздела вошел заключительный мини-тренинг «Я благодарю» и анкетирование «Мой самоанализ».

Программа реализована на базе школы МАОУ Гимназия №13 г. Томска в сентябре-ноябре 2017 года. С учетом потребностей и возможностей личности общеобразовательные программы в Учреждении осваиваются в очной форме, в форме семейного образования, самообразования, с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, предусмотренных действующими нормативными актами. В структуре образовательной деятельности гимназии особое место занимает внеаудиторная занятость подростков – художественно-эстетическое отделение, где учащиеся получают дополнительное образование по выбранной специальности, спортивные секции, кружки по интересам, студия прикладного искусства, ансамбли и объединения. Работают органы детского самоуправления: совет старшеклассников, совет вожатых, научно-исследовательское общество гимназистов, детская организация «Тринландия».

В результате реализации программы были получены следующие результаты:

- с учащимися была проведена анкета «Вредные привычки» с целью выявления отношения подростков к спиртным напиткам, табаку, ПАВ, их влиянию на здоровье человека. Среди участников программы,

- прошедших диагностику до реализации программы, только 15% подростков имели представление о пагубности вредных привычек, после реализации программы этот показатель увеличился до 20%;
- была проведена «Методика диагностики форм агрессии А. Басса и Д. Арки», в ходе которой мы выяснили, что 30% подростков не имеет представление о коммуникативных навыках, приемах по снижению агрессивности и правил поведения в конфликтной ситуации, после реализации программы эта цифра уменьшилась до 20%.

### **Литература**

1. Змановская, Е. В. Девиантология : Психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 2000. – 224 с.
3. Сидоров, Н. Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н. Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 23–28.
4. Аверин, В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – Санкт-Петербург : Союз, 2009. – 358 с.

УДК 376.6  
ГРНТИ 14.07.03

## **ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

## **PECULIARITIES OF RENDERING SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH SPEECH VIOLATIONS UNDER THE CONDITIONS OF THE REHABILITATION CENTER**

*Сировацкая Людмила Александровна*

*Областное государственное казенное учреждение  
«Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних  
Молчановского района» с. Молчаново, Томская область, Россия*

*Ключевые слова:* социализация, речевое развитие, ребёнок, взаимодействие с окружающими, разносторонняя мотивация, категории родителей.

*Key words:* socialization, speech development, child, interaction with others, versatile motivation, categories of parents.

*Аннотация.* В статье рассматривается характеристика положения детей с речевыми нарушениями, являющихся воспитанниками районного социально-реабилитационного центра, проблемы их семей в современном российском обществе.

Описывается реализация форм, приёмов, способов социальной реабилитации детей с речевыми нарушениями в условиях сельской местности.

Социализация любого ребёнка предусматривает эффективное взаимодействие с окружающим его обществом. Взаимодействие, в частности общение, происходит при помощи речи. Именно речь является средством общения и познания, а также важнейшим условием ознакомления с ценностями культуры общества [1].

Как правило, любая деятельность ребёнка сопровождается речью, умением правильно формулировать и излагать свои мысли как в устной, так и в письменной речи. Формирования коммуникативных умений у детей в условиях реабилитационного центра является неотъемлемым фактором их успешной социализации.

Основная часть воспитанников – это дети из семей группы риска, неблагополучных семей, имеющие широкий спектр социальных и поведенческих проблем, а также речевые нарушения. Их родители, как правило, люди с узким кругозором, с очень бедным активным словарным запасом, они не могут участвовать в работе по расширению полноценного лексического запаса своего ребёнка. В связи с этим основная задача специалиста при работе с данной категорией детей и родителями – процесс коррекционно-развивающей работы, направленный на устранение у детей речевых нарушений.

Для решения поставленных задач в реабилитационном центре имеется значительный арсенал средств: наглядно-иллюстративный материал по направлениям коррекционной работы, учебные пособия в виде карточек-символов (например, с графическим изображением звуков, слов, предложений), карточек с индивидуальными заданиями, альбомов для работы над звукопроизношением, различные речевые игры, лото. Используются различные игры: с пением, дидактические, подвижные, творческие, элементами драматизации.

Системные групповые тренинги, применяемые для развития речевого навыка общения, дают возможность ребенку почувствовать себя уверенным, понятым в различных бытовых ситуациях (магазин, почта и др.). Особенно велика роль сюжетно-ролевых игр, отражающих обычную жизнь: школьные, ситуации общения и взаимодействия. Воспитанники в процессе игры применяют на себя различные социальные роли мамы, пап, учителя, врача, которые помогают ему понять, как происходят взаимоотношения между людьми, учатся находить решения разным ситуациям, решать конфликт.

Осваивая данный вид деятельности, ребёнок актуализирует потребность в речевых высказываниях, самостоятельно делится своими впечатлениями. Игры создают ситуации, в которых мы учим детей личному

общению, способствуем уважительному отношению друг к другу, умению договариваться.

Другим значимым направлением социально-реабилитационной работы специалистов является консультирование родителей по вопросам оказания своевременной логопедической помощи детям [2].

Одна из категорий наших клиентов – это дети старшего дошкольного возраста, имеющие речевые нарушения. Есть несколько ситуаций с которыми специалисты сталкиваются в работе:

1. Родители обращают внимание на отклонения в речевом развитии своих детей только в 6–7 лет, когда ребёнку сложно сразу справиться с возникшими требованиями к нему, ведь он находится вне рамок соответствующего сензитивного периода. Агрессия родителей по отношению к ребёнку возрастает, что явно не мотивирует, ни самих родителей, ни детей на положительный результат. Взрослые всячески избегают участвовать в работе, предоставляя ребёнку возможность в одиночку справляться с речевыми нарушениями.

2. Определённая группа родителей уверена в том, что речь ребёнка придёт в норму со временем, с возрастом. Так было у них, значит, будет и у их детей, однако современный ребёнок, не читающий, практически не разговаривающий, пользуется для своего развития не книгами и не радио, которые могли бы познакомить его с красивой и правильной речью. Он общается с телевизором, планшетом и прочими гаджетами, в которых слова заменяются смайликами, нестандартными аббревиатурами, ненормированной лексикой, что крайне отрицательно влияет на формирование нормальной детской речи, так как не создается ни ресурсов, ни условий для её развития.

В данной ситуации возникает необходимость системного логопедического просвещения для родителей. Это и традиционные родительские собрания, на которых, в ходе мастер-классов мы акцентируем внимание родителей на правилах, формах, приемах, способах развития речевой активности их детей. Тем самым побуждаем их к активным действиям.

Эффективно работающим способом ознакомления родителей с логопедической работой всегда было, и мы активно этим пользуемся – представление рекомендаций, инструкций в любой форме: устно, письменно, на сайте учреждения. Они логически связаны с выступлениями педагогов на собраниях и являются руководством для родителей к дальнейшим действиям.

Одной из продуктивных форм обучения родителей является проведение совместных занятий: педагог – ребёнок – родитель. Особенно эффективно и актуально участие родителей в логопедической школе, где в ходе довольно продолжительного курса (1–3 месяца) родители становятся заинтересованными и грамотными помощниками для своих детей.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что взаимосвязь речевого развития и успешной социализации детей весьма очевидна. И зависит она в высшей степени от того, насколько своевременной и квалифицированной будет помощь, оказанная им взрослыми – родителями и педагогами.

### **Литература**

1. Социальная педагогика : учебное пособие. Часть 1 : Теоретические основы / авторы-составители Г. Ю. Титова, Н. В. Логинова ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство ТГПУ, 2008. – 276 с.
2. Горичук, Г. А. Социально-педагогические и реабилитационные технологии в работе с детьми ОВЗ и их семьям / Г. А. Горичук // Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ. ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2015. – С. 42–47.

УДК 37.013.42  
ГРНТИ 14.25.19

## **РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

## **THE RESULTS OF THE PROGRAM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF GAME DEPENDENCE AT YOUNG ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL SCHOOL**

*Сорокина Снежана Владимировна,  
Дроздецкая Ирина Александровна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* игровая зависимость, младшие подростки, общеобразовательная школа, первичная профилактика.

*Key words:* game addiction, younger teenagers, secondary school, primary prevention.

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты апробации программы профилактики игровой зависимости среди младших подростков.

Связь проблемы игровой зависимости с макро- и микросоциальными процессами, особенности социально-психологической, экономической и медицинской ситуации в нашей стране привлекают особое внимание. В условиях внедрения игровых технологий в массовую культуру населения, особенно в среде подростков, появилось большое количество лиц с неконтролируемой вовлеченностью в компьютерные игры.

В настоящий момент, в группе риска находятся младшие подростки 10–13 лет. Из-за особенностей своего возраста, игра легко может завладеть их сознанием, что в дальнейшем может привести к зависимости. Часто, родители не придают этому значения, не замечая, как ребенок становится игроманом. Причиной является низкая информированность населения о существовании такого расстройства, отсутствие медицинских учреждений и специалистов, которые занимаются лечением и изучением игровой зависимости – игромании, а также организуют ее профилактику.

В связи с этим, актуальность приобретает исследование проблемы игровой зависимости, форм ее проявления, а также методов коррекции и профилактики.

В рамках изучения этой проблемы была разработана социально-педагогическая программа профилактики игровой зависимости у младших подростков в условиях общеобразовательной школы «Скажи игре – НЕТ!». Адресной группой выступили воспитанники общеобразовательной школы 6 «А» класса в количестве 17 человек, у которых наблюдаются склонности к чрезмерному увлечению компьютерными играми.

Целью программы является изменение ценностного отношения детей и подростков к данной проблеме, формирование личной ответственности несовершеннолетних за своё поведение.

В процессе профилактической и коррекционной работы, осуществляемой специалистами, при активном содействии родителей и педагогов, предполагается сдерживание развития компьютерной и игровой зависимости несовершеннолетних за счёт пропаганды здорового образа жизни, поиска альтернативных и социально приемлемых видов деятельности.

Задачи программы:

- Информирование несовершеннолетних и их ближайшее социальное окружение о негативных последствиях игровой зависимости.
- Формирование установок в среде несовершеннолетних, призывающих к пропаганде здорового образа жизни среди всех участников образовательного процесса.
- Развитие психологических навыков необходимых для формирования личной ответственности за своё поведение.
- Привлечение квалифицированных специалистов по профилактической работе.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: поисково-констатирующий, формирующий, итогово-обобщающий.

В рамках поисково-констатирующего этапа эксперимента были проведены диагностические методики, позволяющие определить склонность к игровой зависимости, самооценку подростка, выявить индивидуально-психологические и социальные особенности обучающихся.

Формирующий этап эксперимента включал в себя реализацию программы с использованием различных форм взаимодействия: тренинговые занятия, классные часы, тематические беседы, игры без участия виртуального мира, сопровождающиеся выполнением заданий и упражнений, направленных на закрепление теоретического и практического материала.

На итогово-обобщающем этапе эксперимента были проведены методики, что и на поисково-констатирующем этапе, а также совместно с учениками созданы памятки для родителей, о том, как распознать в своем ребенке «игромана» и что делать в ситуации игровой зависимости.

Принципами реализации программы выступили:

- принцип комплексности, заключающийся в организации воздействия и взаимодействия с младшим подростком на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- принцип адресности, предполагающий учет возрастных, половых и социальных характеристик младших подростков;
- принцип позитивности предоставляемой информации для младших подростков;
- принцип индивидуальной направленности на личную заинтересованность и принятие ответственности за себя и других;
- принцип устремленности в конструктивное и позитивное будущее предполагает оценку последствий поведения, актуализацию ценностных ориентиров и целей, планирование будущего [1].

На поисково-констатирующем этапе, изучив уровень самооценки обучающихся мы пришли к выводу, что 17% (3 чел.) имеют завышенную самооценку; 58% (10 чел.) учеников имеют адекватную самооценку и 23% (4 чел.) имеют заниженную самооценку.

По результатам теста Такера, были получены следующие результаты: 41% (7 чел.) учащихся не имеют предпосылок к игровой зависимости, 59% (10 чел.) имеют большие проблемы с контролем над своей игровой деятельностью. Более того, в результате увлечения компьютером, дети имеют проблемы со здоровьем, в виде ухудшения зрения, нарушения сна, сколиоза, неадекватного проявления эмоций.

С участниками программы была проведена беседа на предмет осведомленности о том, что такое игровая зависимость и как они понимают значение данного термина, и выяснили, что все подростки (17 чел.) знают, что такое игровая зависимость, и каковы ее последствия.

30% (5 чел.) подростков проявляют стойкий интерес к игре.

На формирующем этапе эксперимента была апробирована программа социально-педагогической профилактики игровой зависимости у младших подростков в условиях общеобразовательной школы, включающая различные формы ее проведения: тренинговые занятия, игры,

беседы, творческие игры, направленные на формирование ценностных ориентаций, представлений о будущем, связанном с реалиями жизни.

В результате усвоения содержания данной программы, обучающиеся должны знать о последствиях игровой зависимости; плюсах и минусах компьютера. Младшие подростки должны овладеть приемами конструктивного реального общения, техниками отказа от компьютера.

На итогово-обобщающем этапе был проведен сравнительный анализ полученных результатов поисково-констатирующего и итогово-обобщающего этапов на предмет определения склонности к компьютерной зависимости и способах ее проявления согласно критериям, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная таблица признаков игровой зависимости на поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапе

Показатели наличия игровой зависимости	Поисково-констатирующий этап	Итогово-обобщающий этап
ученики, брали деньги в долг, чтобы иметь возможность продолжать играть	5,8%	–
игра являлась причиной проблем со здоровьем (ухудшение зрения, сколиоз, нарушение сна)	35%	17%
пристрастие в игре, является причиной некоторых проблем (ссоры с родителями, плохая успеваемость)	17%	23%
пристрастие в игре, является причиной некоторых проблем	23%	41%
дети, не имеющие предпосылок зависимости, не играют в компьютерные игры	12%	23%
дети, которые знают меру и могут вовремя отстраниться от игры	29%	39%
дети наиболее склонные к игровой зависимости, имеющие проблемы со здоровьем и проблемы жизненного характера из-за увлечения играми	29%	23%

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у 61% (11 чел.) наблюдается снижение интереса к играм на компьютере, а также снижение процента учащихся – до 39% (6 чел.) имеющих проблемы с контролем над своей игровой деятельностью. Также наблюдение за младшими подростками после реализации программы показало, что никто из учеников больше не занимает деньги, чтобы продолжать играть в компьютерные игры. Общее количество учеников, которые адекватно относятся к компьютерным играм выросло в два раза.

В результате апробации программы мы предполагаем следующие ожидаемые результаты:

1. Информированность детей, их родителей и педагогов в области влияния компьютерных технологий на досуговую, учебную и профессиональную деятельность человека.
2. Уменьшение процента детей, увлеченных играми.
3. Увеличение интереса детей к различным сферам досуговой деятельности и их самореализация в новых видах деятельности.
4. Осознание детьми и их родителями влияния компьютерных игр на содержание досуга, а также на социально-психологическое здоровье.
5. Накопление среди педагогов опыта по организации и проведению мероприятий по профилактике игровой зависимости.

После апробации программы профилактики в школе, с классным руководителем 6 «А» класса, была проведена беседа, а также были представлены результаты работы, намечены перспективы профилактической работы с акцентом на необходимость вовлечения детей со склонностью к зависимости в различные виды внеурочной деятельности.

#### **Литература**

1. Коптелова, Н. И. Социально-педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в общеобразовательных учреждениях / Н. И. Коптелова, В. А. Попов // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 970–973.

УДК 37.013.42  
ГРНТИ 14.07.05

## **УПОТРЕБЛЕНИЕ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

## **SUBSTANCE USE AS A SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Ширякова Ирина Анатольевна*

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук,  
доцент кафедры социальной педагогики

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* подростки, психоактивные вещества, первые признаки употребления, информирование, родители подростков.

*Key words:* adolescents, psychoactive substances, first signs of use, information, parents of adolescents.

*Аннотация.* Сегодня дети подросткового возраста активно употребляют психоактивные вещества. В связи с этим, педагогам и родителям необходимо быть информированными о первых признаках употребления психоактивных веществ. В статье описаны первые признаки употребления психоактивных веществ, а также способы информирования об этих признаках родителей и учеников.

Одной из самых актуальных проблем современного общества является употребление подростками психоактивных веществ (далее – ПАВ). Причиной этого является наличие свободного времени у подростков и негативное влияние со стороны сверстников. Приобщение к употреблению ПАВ наносит вред, как самому ребенку, так и обществу. Во-первых, опасность употребления ПАВ в подростковом возрасте заключается в том, что несовершеннолетние быстро привыкают к употреблению наркотиков, а злоупотребление ПАВ может являться причиной инвалидности и смерти. К тому же, у детей останавливается личностный рост, а также разрываются и деформируются связи с семьей, ближайшим окружением. Во-вторых, подросток, находящийся под воздействием ПАВ, может причинить как физический, так и моральный вред обществу в целом. По статистике, подростки уже имеют тот или иной опыт общения с наркотиками: они знают, где можно достать ПАВ, каковы особенности разных видов наркотиков и как их можно самостоятельно изготовить.

В случае, если употребление подростком ПАВ предупредить не удалось и есть подозрения, что ребенок употребляет какие-либо вещества, педагогам, а главное, родителям следует изучить перечень признаков (физические, поведенческие, эмоциональные, морально-этические, интеллектуально-мнестические), которые помогут подтвердить данные подозрения.

*Физические признаки:* снижение веса; изменение аппетита; бессонница или засыпание; боли в конечностях, особенно в суставах ног; сухость кожных покровов; упадок сил, чувство утраты энергии; расстройство желудочно-кишечного тракта; следы от инъекций; специфический запах изо рта; боли в позвоночнике; покрасневшие или мутные глаза; хронический кашель; несвязная, замедленная речь [1, с. 12].

*Бихевиоральные признаки (поведенческие):* низкий уровень соблюдения личных санитарно-гигиенических норм; неопрятный или вычурный внешний вид; прогулы занятий в школе; падение интереса к учебе и привычным хобби, снижение успеваемости; уходы из дома, особенно в вечернее время и ночное; воровство денег, ценностей, одежды чаще всего из дома; воровство вне дома; избегание общения с членами семьи; преимущественное общение с асоциальными личностями; конфликтное отношение с членами семьи; агрессивная или болезненная реакция на критику в свой адрес, в адрес близких людей; частое и необоснованное стремление закрыться в своей комнате, в ванной комнате и бурный протест, если кто-то из членов семьи пытается войти в такую комнату; необъяснимая смена настроения; негативная реакция на прикосновение к личным вещам [1, с. 13].

*Эмоциональные признаки:* пониженное настроение резко сменяется повышенным и наоборот; повышенная возбудимость; беспокойство, тревога, необъяснимый страх; эмоциональная лабильность; безучастие, подавленность; чрезмерная болтливость либо заторможенность во время беседы; истеричность; суицидальные тенденции; тоскливое, тоскливо-злобное настроение; эмоциональная тусклость; гипомимичность [1, с. 13].

*Морально-этические признаки:* нарастающая лживость, лицемерие; сквернословие, использование жаргона; ослабление чувства сострадания; сексуальная распущенность; потеря чувства дружбы и любви; неадекватность самооценки; склонность к праздному образу жизни, хамство; склонность сочинять небылицы, уход от прямых ответов; обвинение в своих неудачах окружающих; «ветренность», хвастливость [1, с. 15].

*Интеллектуально-мнестические признаки:* снижение всех видов памяти, концентрация внимания, интеллектуальной продуктивности, умственной работоспособности; сужение круга интересов, невозможность обобщать и вычленять главное; быстрая умственная «истощаемость»; бедность воображения; поверхностность суждений, легкомысленность; снижение способности к адаптации и коммуникабельности в нормативных социальных средах; инфантилизм; ослабление целеустремленности [1, с. 19].

Педагоги должны быть информированы о данных признаках. Во-первых, чтобы успеть предотвратить трагедию, которая может случиться с ребенком, если проблема не будет вовремя замечена. Во-вторых, на родительских собраниях, необходимо, знакомить родителей с признаками употребления ПАВ на ранних стадиях. Ознакомление можно провести в форме лекции, беседы, а также подготовить и раздать памятки для каждого родителя. Также, важно размещать на официальном сайте школы информацию о первых признаках употребления ребенком ПАВ, не все родители имеют возможность посещать родительские собрания, им удобнее посетить сайт учреждения, в котором обучается их ребенок и узнать всю необходимую информацию там. Вполне уместно размещать плакаты данной тематики в холле учреждения, родители, забирающие детей после уроков, могут заинтересоваться информационным листом, пусть их дети еще малы, но быть просвещенным, в области проблемы наркомании детей и подростков, всегда будет полезно.

Подобные информационные плакаты будут полезны не только родителям, но педагогам и самим ученикам. На профилактических занятиях дети негативно относятся к информации о вреде ПАВ, о последствиях употребления. Но в спокойной обстановке, без окружения сверстников,

оказавшись рядом с подобным плакатом, ребенок может проявить желание ознакомиться с информацией о вреде, последствиях для здоровья и юридической ответственностью, которую могут понести за употребление и распространение наркотиков.

Таким образом, если каждый педагог и, главное, родитель не будет равнодушен к детям, будет интересоваться его физическим, психическим, нравственным здоровьем, то вероятность приобщения ребенка к употреблению ПАВ будет значительно уменьшаться. Ведь никогда не поздно начать бороться за то, что тебе дорого.

---

### **Литература**

1. Бышенко, М. В. Признаки и симптомы возможного употребления ПАВ / М. В. Бышенко // Педагог. – 2014. – №7. – С. 12–19.

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ КИБЕРСПОРТСМЕНОВ SPECIFICITIES COPING-BEHAVIOR CYBERSPORTSMAN <i>Афонина Ирина Сергеевна</i> .....	3
АУТЕНТИЧНОСТЬ И СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ AUTHENTICITY AND SENSUAL SPHERE OF THE PERSON <i>Буравлева Наталья Анатольевна, Колесникова Татьяна Анатольевна</i> .....	6
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТАМИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS AWARENESS OF MEANINGFUL ORIENTATIONS <i>Желонкина Юлия Николаевна</i> .....	11
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ THE FORMATION OF PERSONAL IDENTITY OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS BASED ON BASIC GENERAL EDUCATION <i>Исхакова Марина Анатольевна</i> .....	15
РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ КАК СТРАТЕГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ THE DEVELOPMENT OF SELF-CONFIDENCE AS A STRATEGY TO OVERCOME THE PHENOMENON OF LEARNED HELPLESSNESS IN CHILDREN <i>Ковалева Анастасия Викторовна</i> .....	21
ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОЗИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ PSYCHOLOGY OF CREATIVE ABILITIES: RESEARCH POSITIONS DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY <i>Корытова Алена Игоревна, Корытова Галина Степановна</i> .....	26
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREVENTION OF COMPUTER DEPENDENCE OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION <i>Лыкова Анна Александровна</i> .....	33
КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ CORRECTION OF FEARS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH WITH THE USE OF FAIRY TALE THERAPY <i>Смаилова Маржангуль Бергенбаевна</i> .....	37

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
STRUCTURE OF THE PERSON IN THE CONTEXT OF SYSTEM  
RESEARCHES

<i>Шелехов Игорь Львович, Белозёрова Галина Викторовна</i> .....	42
ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE FAMILY HAS A CHILD WITH SPEECH DISORDERS	
<i>Шелкунова Анна Федоровна, Абрамова Валентина Александровна</i> .....	58
ПРОЯВЛЕНИЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ MANIFESTATION OF PERFECTIONISM IN STUDENTS	
<i>Южакова Ирина Олеговна</i> .....	61

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ В КОРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ USING THE INTERACTIVE SANDWICH IN THE CORRECTION WORK WITH THE CHILDREN OF THE SENIOR SCHOOL AGE WITH THE III CENTRAL GROUP	
<i>Абрамова Наталья Васильевна, Гришмановская Екатерина Игоревна, Телегина Нина Васильевна</i> .....	67
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS OF FIRST-YEAR STUDENTS OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY	
<i>Васильева Алина Ивановна</i> .....	71
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THINKING OF CHILDREN OF THE YOUNG PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS	
<i>Киселева Анастасия Сергеевна</i> .....	74
ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ НАРКОЗАВИСИМЫХ И ПЕРЕЖИВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА THE FEATURES OF THE TIME PERSPECTIVE IN DRUG ADDICTS AND THE EXPERIENCE OF EXISTENTIAL CRISIS	
<i>Кошельская Татьяна Владимировна</i> .....	79
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПО ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ МАСС-МЕДИА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПОДРОСТКОВУЮ АГРЕССИЮ THEORETICAL ANALYSIS ON THE PROBLEM OF INFLUENCE OF MASS MEDIA AND SOCIAL NETWORKS ON ADOLESCENT AGGRESSION	
<i>Некрасова Анастасия Дмитриевна, Иванова Вера Семёновна</i> .....	82

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОСОЗНАНИЯ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
THEORETICAL STUDY OF THE PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS  
IN CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE

*Нурбекова Нурпери Нурбековна* .....88

СИСТЕМНЫЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
SYSTEM INDIVIDUAL ORIENTED STUDIES OF DEVIANT CONDUCT

*Шелехов Игорь Львович, Белозёрова Галина Викторовна* .....97

### **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ**

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА:  
ПРОБЛЕМЫ И АКТУАЛЬНОСТЬ  
THE MODERN VIEW ON THE ROLE OF SOCIAL INTELLIGENCE:  
ISSUES AND RELEVANCE

*Азарова Эльвира Геннадьевна* .....108

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ГЛУБОКИМИ  
НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ ПО СИСТЕМЕ БРАЙЛЯ  
PREPARATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DEEP  
VIOLATIONS OF VISION AND READING BY THE BRAYL SYSTEM

*Гордеева Екатерина Алексеевна* .....112

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ  
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
FORMATION OF EDUCATIONAL COMMUNICATION IN CHILDREN  
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

*Дмитрива Вероника Дмитриевна* .....115

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
TO TEACH TO BE ABLE TO RETELL JUNIOR SCHOOLCHILDREN  
WITH MENTAL RETARDATION

*Журавская Екатерина Сергеевна* .....121

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ  
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
GAMING TECHNOLOGY FOR FORMING BASIC TRAINING ACTIVITIES  
CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*Каракулова Ольга Викторовна* .....125

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА МЕТОДОМ СУ ДЖОК ТЕРАПИИ  
DEVELOPMENT OF FINE ENGINEERING OF HANDS OF CHILDREN  
OF PRESCHOOL AGE WITH SUCH JOK THERAPY

*Ковалева Татьяна Александровна* .....128

<p>АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ          ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ФФНР ЧЕРЕЗ АФФЕРЕНТАЦИЮ          РАЗЛИЧНОЙ МОДАЛЬНОСТИ          ACTUALITY OF FORMATION OF PHONOMATIC REPRESENTATIONS          IN CHILDREN WITH PHONETIC-PHROMATIC DISORDER          OF VOICE THROUGH AFFERENCE OF VARIOUS MODALITY</p>	132
<p><i>Козлова Анна Анатольевна</i> .....</p>	
<p>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ          ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО          ВОЗРАСТА С ОНР          THE USE OF ANIMATION ON SPEECH THERAPY CLASSES          WITH CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ONR</p>	135
<p><i>Косенко Ольга Сергеевна</i> .....</p>	
<p>КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С РЕБЕНКОМ          С РАС В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ          CORRECTION AND DEVELOPING WORK WITH A CHILD          WITH ASD IN A PRESCHOOL INSTITUTION</p>	138
<p><i>Кузьмина Наталия Иннокентьевна</i> .....</p>	
<p>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ          РАБОТЫ С «БЕЗРЕЧЕВЫМИ» ДЕТЬМИ НА ЭТАПЕ          АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ          TOPICAL ISSUES OF CORRECTION-LOGOPEDIC WORK          WITH “WITHOUT SPEECH” CHILDREN ON THE STAGE          OF ACTIVATION OF SPEECH</p>	143
<p><i>Медведецкая Татьяна Викторовна</i> .....</p>	
<p>ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ          МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР КАК УСЛОВИЕ ПОЛУЧЕНИЯ          КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ          ORGANIZATION OF THE SPEECH THERAPIST’S WORK WITH          PARENTS OF SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION          AS A CONDITION OF THE QUALITY EDUCATION WITHIN          THE INCLUSIVE SCHOOL</p>	147
<p><i>Савельева Юлия Леонидовна</i> .....</p>	
<p>РАЗВИТИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ          АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА          THE DEVELOPMENT OF PHRASE SPEECH IN CHILDREN          WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER</p>	153
<p><i>Тусупова Маргарита Евгеньевна</i> .....</p>	
<p>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ          У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ          MODERN TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF SPEECH          IN NON-VERBAL CHILDREN</p>	156
<p><i>Урбанович Татьяна Владимировна</i> .....</p>	

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ  
ОСОЗНАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ  
И ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ДОШКОЛЬНИКОВ  
PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF INCREASING  
THE AWARENESS OF PARENTS IN THE PROCESS OF EDUCATION  
AND PREVENTION OF THE DEVIANT BEHAVIOR  
OF PRESCHOOLS  
*Брагина Татьяна Ивановна* .....159
- СОЦИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
SOCIAL STORY ONE OF THE CORRECTION METHODS  
DEVIANT BEHAVIOUR  
*Волоткович Инна Анатольевна, Шипачева Екатерина Юрьевна* .....162
- ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ  
БЕЗНАДЗОРНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА  
ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREVENTION  
OF SUN-ADOLESCENCE OF JUNIOR ADOLESCENTS IN THE  
CONDITIONS OF SOCIAL-REHABILITATION CENTER  
*Зяблицкая Галина Александровна* .....166
- СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ  
ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROGRAM OF PREVENTION  
OF OFFENSE AMONG TEENAGERS IN THE CONDITIONS  
OF A COMPREHENSIVE SCHOOL  
*Качалова Елена Тахировна* .....172
- СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS  
IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATION  
*Ким Юлия Артуровна* .....177
- НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ  
В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ  
MENTORING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE  
SKILLS OF ADOLESCENTS IN A RURAL SCHOOL  
*Колесниченко Ольга Алексеевна* .....182

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF ADOLESCENT OFFENSES IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION <i>Мадалиева Кызбурак Асилбековна</i> .....	187
ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ THE PROGRAM OF SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DELINQUENT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN A SECONDARY SCHOOL <i>Малькова Татьяна Андреевна</i> .....	191
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СОСТОЯЩИХ НА КОНТРОЛЕ В КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ЗАЩИТЕ ИХ ПРАВ SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE COMMISSION ON MINOR AFFAIRS AND THE PROTECTION OF THEIR RIGHTS <i>Маскаев Андрей Евгеньевич</i> .....	194
ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ PROGRAM OF PREVENTION OF ADDITIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF THE MIDDLE EDUCATIONAL SCHOOL <i>Мирошниченко Дина Вадимовна</i> .....	197
ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ СВЯЗАННОЙ С ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМИ ПРОИСШЕСТВИЯМИ С УЧАСТИЕМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ОПЫТ Г. ТОМСКА FEATURES OF ACTIVITY OF COMMISSION IN MATTERS OF MINOR RELATED TO THE EMERGENCY INCIDENTS WITH PARTICIPATION MINOR AT MUNICIPAL LEVEL <i>Невиницына Людмила Николаевна</i> .....	202
ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С МНОГОДЕТНЫМИ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ FORMS AND METHODS OF WORK WITH LARGE FAMILIES UNDER THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION <i>Немерова Валерия Игоревна, Пономарева Виктория Игоревна</i> .....	208
РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА THE RESULTS OF APPROBATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM OF PREVENTION OF ADDITIVE BEHAVIOR SENIOR ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF THE BOARDING SCHOOL <i>Никонова Ирина Игоревна, Дроздецкая Ирина Александровна</i> .....	213

ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ PROGRAMME FOR THE PREVENTION OF COMPUTER ADDICTION AMONG SENIORS BY MEANS OF SOCIAL ENGINEERING IN THE SECONDARY SCHOOL	
<i>Полубабкина Наталья Александровна</i> .....	218
ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА БАЗЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» PROGRAM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS ON THE BASIS OF SOCIAL NETWORK “VKONTAKTE”	
<i>Пунышева Александра Игоревна</i> .....	223
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕН- НОЛЕТНИХ С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ДЕВИАЦИЙ INDIVIDUAL-PREVENTIVE WORK AS ASPECT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPERVISION OF MINORS WITH PURPOSE OF PREVENTION OF SOCIAL DEVIATIONS	
<i>Садковская Светлана Геннадьевна</i> .....	226
ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ FACTORS AND CONDITIONS THAT AFFECT THE BEHAVIOR OF MINOR OFFENDERS	
<i>Самсонова Марина Николаевна</i> .....	231
НАСТАВНИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК МЕТОД РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ MENTORING SUPPORT AS A METHOD OF RE-SOCIALIZATION OF DRUG ADDICTS: A THEORETICAL JUSTIFICATION	
<i>Свинтицкий Андрей Николаевич</i> .....	235
ПРОГРАММА ПО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ PROGRAM ON SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF THE AUTODESTRUCTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF THE SCHOOL	
<i>Сидельцева Екатерина Евгеньевна</i> .....	238
ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА PECULIARITIES OF RENDERING SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH SPEECH VIOLATIONS UNDER THE CONDITIONS OF THE REHABILITATION CENTER	
<i>Сировацкая Людмила Александровна</i> .....	242

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПРОФИЛАКТИКИ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
THE RESULTS OF THE PROGRAM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL  
PREVENTION OF GAME DEPENDENCE AT YOUNG ADOLESCENTS  
IN THE CONDITIONS OF THE GENERAL SCHOOL

*Сорокина Снежана Владимировна, Дроздецкая Ирина Александровна* ..... 245

УПОТРЕБЛЕНИЕ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ  
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА  
SUBSTANCE USE AS A SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROBLEM

*Ширякова Ирина Анатольевна* ..... 249

---

Технический редактор: Н. Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.  
Сдано в печать: 6.09.2018 г. Усл. печ. л.: 14,8. Уч. изд. л.: 15,6. Заказ: 1051/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru

---