



ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ
И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ

ISSN 2409-4102

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2014 году

2020 № 2—3 (10—11)

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный университет»

Главный редактор

академик РАН, доктор медицинских наук, профессор **А. В. Важенин**

Ответственный секретарь

кандидат биологических наук **А. А. Минасова**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. Г. Дегтярь, академик РАН, доктор технических наук, профессор (Государственный ракетный центр имени академика В. П. Макеева, Россия); **В. А. Тупиков**, кандидат медицинских наук (Челябинский государственный университет, Россия), **Н. А. Шаназаров**, доктор медицинских наук, профессор (Больница медицинского центра управления делами президента Республики Казахстан, Казахстан)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

А. Ю. Савочкина, доктор медицинских наук, председатель редакционной коллегии (Челябинск); **Н. В. Держинский**, кандидат медицинских наук (Челябинск); **А. И. Долгушина**, доктор медицинских наук (Челябинск); **А. С. Доможирова**, доктор медицинских наук (Челябинск); **А. В. Привалов**, доктор медицинских наук, профессор (Челябинск); **Н. М. Эрлихман**, кандидат медицинских наук (Челябинск)

Журнал выходит 4 раза в год

Адрес издателя:
Россия, 454001, Челябинск,
ул. Братьев Кашириных, 129

Адрес редакции:
Россия, 454021, Челябинск,
ул. Молодогвардейцев, 57а
Тел. +7 (351) 799-71-58

С требованиями
к оформлению статей можно
ознакомиться на сайте журнала
[http://www.csu.ru/faculties/
DocLib3/fundamental_medicine.
aspx](http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/fundamental_medicine.aspx)

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре.
Свидетельство
ПИ № ФС77-58492

Журнал включен
в Реферативный журнал
и Базы данных ВИНТИ РАН

Корректор **Е. С. Меньшенина**
Верстка **Е. С. Меньшениной**

Подписано в печать 10.12.20.
Выход в свет 31.12.20.
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,9.
Уч.-изд. л. 6,0.
Тираж 100 экз. Заказ 526.
Цена свободная

Редакция журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций.

Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций
несут авторы публикаций.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных журналов по отраслям:
медицинские науки, биологические науки, технические науки

Отпечатано:

Издательство Челябинского
государственного университета
Россия, 454021, Челябинск,
ул. Молодогвардейцев, 57б



BULLETIN

OF CHELYABINSK

STATE

UNIVERSITY

EDUCATION

AND HEALTHCARE

ISSN 2409-4102

ACADEMIC PERIODICAL

Founded in 2014

2020 № 2—3 (10—11)

FOUNDER

Chelyabinsk State University (CSU)

Editor-in-chief

A.V. Vazhenin, academician of the RAS, Doctor of Medical Sciences, Professor

Executive secretary

A.A. Minasova, Candidate of Biological Sciences

EDITORIAL BOARD

V.G. Degtyar, Academician of the RAS, Doctor of Technical Sciences, Professor (State Rocket Center named after Academician V.P. Makeev, Russia); **V.A. Tupikov**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk State University, Russia); **N.A. Shanazarov**, Doctor of Medical Sciences, Professor (Hospital of the Medical Center for the Administration of the President of the Republic of Kazakhstan, Kazakhstan)

EDITORIAL BOARD OF SCIENTIFIC DIRECTIONS

A.Yu. Savochkina, Doctor of Medical Sciences, Chairman of the Editorial Board (Chelyabinsk); **N.V. Derzhinskiy**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.I. Dolgushina**, Doctor of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.S. Domozhirova**, Doctor of Medical Sciences (Chelyabinsk); **A.V. Privalov**, Doctor of Medical Sciences, Professor (Chelyabinsk); **N.M. Erlikhman**, Candidate of Medical Sciences (Chelyabinsk)

The journal is published four times per year

Address of Publisher:
129 Bratiev Kashirinykh St.,
Chelyabinsk, 454001, Russia

Editorial office's address:
57a Molodogvardeitsev St.,
Chelyabinsk, 454021, Russia
Telephone: + 7 (351) 799-71-58

All the requirements
are available on the web-site
[http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/
fundamental_medicine.aspx](http://www.csu.ru/faculties/DocLib3/fundamental_medicine.aspx)

Academic periodical
is registered
in Federal Supervision Agency
for Information Technologies
and Communications
Certificate ПИ № ФС77-58492

Abstracting and indexing
in Referativny Zhurnal
and VINITI Database RAS

Proofreader *E.S. Menshenina*
Imposition by *E.S. Menshenina*

Passed for printing 10.12.20.
Date of publication 31.12.20.
Format 60×84 1/8. Litho paper.
Font Times.
Conventional print. sh. 6,0.
Ac.-publ. sh. 10,9.
Circulation 100 copies. Order 526.
Open price

The Editorial Board may not share the views of the authors.
Authors are responsible for the article content and quality of annotations' translation.

**The journal is included into the list of peer-reviewed scientific journals
in the following branches of knowledge:
Medical Sciences, Biological Sciences, Technical Sciences.**

Printed:
Publishing Office
of Chelyabinsk State University
57b Molodogvardeitsev St.,
Chelyabinsk, 454021, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

<i>Д. А. Циринг, О. Р. Абрамовская.</i> Личностные особенности женщин с диагнозом «рак молочной железы»	5
<i>Е. А. Евстафеева, И. В. Пономарева, Д. А. Циринг, М. Н. МIRONЧЕНКО, А. В. Важенин.</i> Психологические характеристики и качество жизни женщин с раком молочной железы	11
<i>Я. Н. Пахомова, Д. А. Циринг.</i> Стили совладающего поведения в подростковом возрасте (на материале подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью)	16

СООБЩЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

<i>С. С. Карлова.</i> «Жизнь» и «смерть» как фундаментальные категории в культуре	25
<i>И. Н. Долгодворова.</i> Жизнь, смерть и бессмертие в китайской культуре	30
<i>С. В. Аристова.</i> Личностная беспомощность: от симптомов и проблем к возможным путям их решения	34
<i>М. В. Подольская.</i> Ролевые паттерны родительского отношения отцов в семьях подростков с личностной беспомощностью (на примере семей из Казахстана)	40
<i>И. В. Пономарева, А. Е. Назарова.</i> Теоретические исследования взаимосвязи типов романтической привязанности у взрослых и личностной беспомощности	46
<i>А. С. Киселева.</i> Состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста в практике реабилитационного центра	52
<i>Р. Р. Илимбетов.</i> Психологическая некомпетентность педагогов как фактор формирования правонарушающего поведения несовершеннолетних	55
<i>Я. А. Свечкарь.</i> Минимальная мозговая дисфункция как психолого-педагогическая проблема	60

ОБЗОР МНЕНИЙ

<i>Д. В. Лепешев.</i> Анализ ранней диагностики и сопровождения детей дошкольного возраста в Республике Казахстан	64
<i>С. А. Овеян.</i> Армянские национальные подвижные игры как важнейшее средство осуществления физического воспитания	68
<i>В. Л. Бозаджиев.</i> К вопросу о профессиональной некомпетентности и профессиональной беспомощности психолога	71

ОБМЕН ОПЫТОМ

<i>Н. В. Войниленко, С. Г. Молчанов, Е. Н. Филюнина.</i> Алгоритмизация разработки рекомендаций по формированию индивидуального учебного плана	76
<i>Е. А. Мартынова, Г. Ю. Енчин.</i> Психолого-педагогическая поддержка процесса подготовки к Единому государственному экзамену учащихся старших классов	85
<i>С. А. Белоусова, В. А. Васильев.</i> Новые методики и технологии психологической поддержки обучающихся с ОВЗ (ТНР)	89

CONTENTS

EXPERIMENTAL MATERIALS

<i>D.A. Tsiring, O.R. Abramovskaya.</i> Personal characteristics of women diagnosed with breast cancer	5
<i>E.A. Evstafeeva, I.V. Ponomareva, D.A. Tsiring, M.N. Mironchenko, A. V. Vazhenin.</i> Psychological characteristics and quality of life of women with breast cancer.....	11
<i>Ya.N. Pakhomova, D.A. Tsiring.</i> Styles of coordinating behavior in adolescents (on the material of adolescents with personal help and independence)	16

MESSAGES FROM YOUNG SCIENTISTS

<i>Karlova S.S.</i> “Life” and “death” as fundamental categories in culture	25
<i>I.N. Dolgodvorova.</i> Life, death and immortality in chinese culture	30
<i>S.V. Aristova.</i> Personal helplessness from symptoms and problems to possible solutions	34
<i>M.V. Podolskaya.</i> Role patterns of parental relationship of the fathers in families of teenagers with personal help (on the example of families from Kazakhstan)	40
<i>I.V. Ponomareva, A.E. Nazarova.</i> Theoretical foundations: correlation between romantic attachment styles and self-helplessness in adults	46
<i>A.S. Kiseleva.</i> The state of the problem of psychological and pedagogical support individual development of preschool children in the practice of a rehabilitation center	52
<i>R.R. Ilimbetov.</i> Psychological incompetence of teachers as a factor in the formation offensive behavior of minors	55
<i>Ya.A. Svechkar.</i> Minimal cerebral dysfunction as a psychological and pedagogical problem	60

REVIEW OF OPINIONS

<i>D.V. Lepeshev.</i> Analysis of early diagnosis and support of preschool children in the Republic of Kazakhstan.....	64
<i>S.A. Oveyan.</i> Armenian national mobile games as the most important means of implementing physical education	68
<i>V.L. Bozadzhiev.</i> To the question of professional incompetence and professional help of psychologist.....	71

EXPERIENCE EXCHANGE

<i>N.V. Voynilenko, S.G. Molchanov, E.N. Filyunina.</i> Algorithmization of the development of recommendations for the formation of the individual curriculum.....	76
<i>E.A. Martynova, G.Yu. Enchin.</i> Psychological and pedagogical support of the process of preparation for the unified state examination of students of the higher classes	85
<i>S.A. Belousova, V.A. Vasiliev.</i> New methods and technologies of psychological support for students with disabilities (THR)	89

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

EXPERIMENTAL MATERIALS

*Вестник Челябинского государственного университета.
Образование и здравоохранение. 2020. № 2—3 (10—11). С. 5—10.*

УДК 159.9.072.432
ББК Ю971-7

Личностные особенности женщин с диагнозом «рак молочной железы»

Д. А. Циринг, О. Р. Абрамовская

Томский государственный университет, Томск, Россия

В статье приведены результаты научного исследования, направленного на изучение психологических факторов риска заболевания злокачественными новообразованиями у женщин, проживающих в промышленном мегаполисе и сельской местности (грант РФФИ № 20-013-00824). Представлен анализ личностных особенностей женщин с диагнозом «рак молочной железы», находящихся на разных стадиях заболевания, а также здоровых женщин.

Ключевые слова: *личностные особенности, онкозаболевание, убеждения, качество жизни, жизнестойкость, личностная беспомощность.*

Проблема заболеваемости и лечения рака молочной железы является острой медико-социальной проблемой и заслуживает серьезного внимания, поскольку число таких больных неуклонно увеличивается, а результаты лечения и социально-психологической реабилитации не могут быть признаны достаточно удовлетворительными. Особую значимость данные исследования приобретают в Уральском регионе, где присутствует мощный прессинг окружающей среды, техногенных и социальных факторов. Психотравмирующими моментами являются как само обнаружение злокачественного процесса, так и имеющиеся в обществе представления о его малой излечиваемости, высокий процент летальных исходов, калечащие последствия, рискованные оперативные вмешательства, лучевая и химиотерапия, сопряженные с соматическим дискомфортом. Большое значение имеют субъективные переживания пациента, вызванные болезненной реакцией на ее ход и процесс лечения, на отношения к семье и внутри семьи, поскольку болезнь «не оставляет без искажений различные психические процессы, и, в свою очередь, психическое реагирование на болезнь связано тем или иным способом с его динамикой и/или исходом» [5, с. 25].

Современные научные теории с различных сторон отражают единый процесс развития злокачественных опухолей, заключающийся в том, что свойственный любой живой клетке протоонкоген переходит при определенных условиях в активную фазу — онкоген, который и дает начало росту опухоли. Из этого делается вывод о гене-

тической детерминации рака: он предопределен изменением генетического кода. Интерес клиницистов к роли генетических факторов как первичных факторов риска в этиологии рака повышался с последовательными открытиями герминальных мутаций генов [3, с. 3]. В этих теориях важное место в возникновении злокачественных заболеваний уделяется роли канцерогенных веществ и физических факторов, которые воздействуют на человека при неблагоприятных условиях жизни и приводят к развитию злокачественных опухолей.

Однако весьма актуальным остается вопрос о том, достаточно ли только внешних (химических и физических) воздействий, какими бы сильными или продолжительно действующими они ни были, для изменения генетики. А также играют ли патогенную роль в этих условиях психическое состояние самого человека и особенности его личности. Если не учитывать указанные психологические факторы, то во многих случаях трудно объяснить, почему одни люди болеют раком, а другие избегают этого. Ответ может дать психосоматический подход в медицине, который специально учитывает влияние особенностей психического состояния или личностных особенностей на возникновение соматических дисфункций и болезней.

Идеи влияния психического состояния или особенностей личности на возникновение онкологических заболеваний имеются в общественном, в том числе и медицинском, сознании. В психосоматической концепции возникновения злокачественных новообразований описывается следующий

механизм воздействия психологических факторов на возникновение рака: по мере невозможности разрешения человеком трудных жизненных ситуаций у него возникают чувства беспомощности, безысходности, отчаяния, которые запускают механизм депрессии. Длительно существующая депрессия оказывает влияние на работу иммунной системы, подавляя ее, что приводит к нарушению функций иммунного надзора. При этом нарушается и работа эндокринной системы: меняется гормональный баланс организма, увеличивается чувствительность к канцерогенным веществам.

Нарушение гормонального равновесия, в свою очередь, вызывает рост атипичных клеток и снижает способность иммунной системы бороться с ними (К. Саймонтон, С. Саймонтон, 2001) [6, с. 217]. А. В. Гнездилов (2002) отмечает, что частым результатом депрессии бывает нежелание жить дальше, и что сознательно каждый человек боится и не желает болезни, но подсознательное нежелание жить может запустить механизм болезни, такой болезнью может быть и рак.

При этом на сегодняшний день во многих исследованиях (В. Н. Герасименко, А. Ш. Тхостов, А. В. Гнездилов) наметилась потребность перехода от изучения отдельных психологических функций к изучению личностных характеристик больных с учетом не только условий формирования «внутренней картины болезни, но и внутренней картины здоровья в зависимости от окружающих условий среды и жизнедеятельности» [2, с. 143—165]. Исследователи обратили внимание на то, что характер течения онкологического заболевания во многом обусловлен особенностями эмоциональной реакции больного на установление диагноза, социальной поддержкой и спецификой взаимоотношений больного с окружением [7, с. 26]. Как отмечают многие авторы, у человека в условиях болезни формируется индивидуальное, свойственное только ему отношение к собственному заболеванию, к своему новому статусу пациента, больного.

Анализ литературы позволил выявить, что и отечественные, и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что недопустимо преуменьшать значение субъективных переживаний пациента. При этом определенные типологические особенности характера онкологических больных (в том числе женщин с диагнозом рак молочной железы) и ситуационные факторы влияют не только на возникновение болезни, но и на формирование и проявление психологических особенностей личности больных раком [1, с. 35].

Сравнительный анализ психологических особенностей женщин с диагнозом рак молочной железы, находящихся на разных стадиях забо-

левания, а также здоровых женщин проводится в рамках проекта, поддержанного грантом Российского фонда фундаментальных исследований, направленного на изучение психологических факторов риска заболевания злокачественными новообразованиями у женщин, проживающих в промышленном мегаполисе и сельской местности (грант РФФИ № 20-013-00824). Исследование проводится на базе ГБУЗ «Челябинский областной клинический центр онкологии и ядерной медицины».

В исследовании принимают участие две группы женщин (всего 293 человека): женщины с диагнозом рак молочной железы (191 человек) и здоровые женщины (102 человека). Возраст респондентов составляет диапазон от 18 до 80 лет.

Исследование женщин с диагнозом рак молочной железы проходит на различных стадиях заболевания (с момента постановки диагноза; женщины, заболевание которых находится на стадии ремиссии; женщины, находящиеся на терминальной стадии заболевания). Опрос женщин с диагнозом рак молочной железы проводится индивидуально в отделении онкодиспансера, либо в поликлинике. Опрос здоровых женщин проводится преимущественно с помощью онлайн-сервиса Google Формы по соответствующему разработанному опроснику.

Научное исследование направлено на выделение комплекса психологических факторов, способствующих текущей и отдаленной эффективности лечения, что, в дальнейшем, позволит проанализировать их влияние на продолжительность безрецидивной и общей выживаемости. Выявление субъектных и личностных особенностей женщин больных раком молочной железы безусловно является важным мероприятием, способствующим повышению эффективности проводимого лечения с учетом психоэмоциональных особенностей пациентов данного профиля.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что недопустимо преуменьшать значение субъективных переживаний пациента, вызванных болезнью, на ее ход и процесс лечения, на отношения к окружающим, поскольку болезнь не оставляет без искажений различные психические процессы, и, в свою очередь, психическое реагирование на болезнь связано тем или иным способом с его динамикой и/или исходом. При этом определенные типологические особенности онкологических больных и ситуационные факторы влияют не только на возникновение болезни, но и на формирование и проявление личностных особенностей личности больных раком молочной железы.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. По методике «Оценки качества жизни», которая в целом показывает уровень качества жизни, по всем показателям на высоком уровне статистической значимости у женщин с диагнозом рак молочной железы, по сравнению со здоровыми женщинами, выявлены более низкие значения, что свидетельствует о более низком уровне качества жизни.

2. Результаты исследования по методике «Шкала базисных убеждений» показывают, что у женщин с диагнозом рак молочной железы на уровне статистической тенденции более высокий уровень в убежденности и веры в благосклонности мира, преобладании добра над злом, положительного над негативным, хороших событий над плохими (шкала «Доброжелательность окружающего мира» $U = 9111,5$ при $p = 0,07$). При этом отмечается значительно более низкий уровень убежденности в ценности собственного «Я», преобладании отрицательных черт характера и плохих поступков (шкала «Образ Я» $U = 8186,0$ при $p = 0,002$). Можно предположить, что такое убеждение к образу «Я» сформировано в результате болезни и в этом человек видит результат своих собственных усилий, мыслей и поступков. При этом показатели по шкале «Доброжелательность окружающего мира» у женщин с диагнозом РМЖ в сравнении со здоровыми женщинами значительно выше, что подтверждает веру в неслучайность событий происходящего, которые подчиняются и контролируются законам справедливости. Возможно, женщины с диагнозом рак молочной железы убеждены, что заболевание им дано не случайно и это результат их жизнедеятельности. Оно им дано как испытание или задача, которая требует определенного решения. Также можно отметить, что здоровые женщины больше ориентированы на базисные убеждения в образе «Я», самооценности, уверенности в своих действиях, чем в контроле внешних факторов мира. Исходя из такой позиции, выстраивается определенным образом совладание с жизненными трудностями с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются как подвергающие испытанию или превращающие его в ресурсы.

3. Различия по методике «Стратегии совладающего поведения» в способах совладания со стрессовыми ситуациями выявлены по следующим стратегиям: «конфронтационный копинг» и «бегство-избегание». Учитывая отягощенность заболеванием женщин с диагнозом рак молочной железы, в сложившихся условиях, они в мень-

шей степени используют такие стратегии как «конфронтационный копинг» ($U = 7849,0$ при $p = 0,000$) и «бегство-избегание» ($U = 7278,0$ при $p = 0,000$). Стратегию «конфронтационный копинг» у женщин с РМЖ можно рассматривать, с одной стороны, как возможность активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию, с другой — как недостаточную целенаправленность и рациональную обоснованность поведения в проблемной ситуации. Стратегия «бегство-избегание» рассматривается как возможность быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса посредством эмоциональных реакций, но в целом в понимании невозможности быстрого разрешения проблемы, вероятности накопления трудностей, как краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта. Большинство исследователей эта стратегия рассматривается как неадаптивная, однако это обстоятельство не исключает ее пользы в отдельных случаях, в особенности в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях.

4. По методике «Уровень субъективного контроля» выявлены отличия между женщинами с диагнозом рак молочной железы и здоровыми женщинами только по показателю «Интернальность в области производственных отношений» ($U = 8217,5$ при $p = 0,01$). Отмечается интерпретация событий в области производственных отношений как результат своей собственной деятельности в результате снижения активности и общего состояния здоровья.

5. По методике «Тест жизнестойкости» выявлены различия (на уровне статистической тенденции) только по шкале «Вовлеченность». По данному показателю у женщин с диагнозом РМЖ наблюдается более высокий показатель. Результаты методики показывают, что женщины с диагнозом РМЖ, в отличие от здоровых женщин, имеют более развитый компонент вовлеченности ($U = 8159,0$ при $p = 0,006$), который подразумевает большую убежденность в том, что их вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности (Д. А. Леонтьев). Можно предположить, что состояние здоровья, обусловленное болезнью, позволяет им в большей степени включаться в осознание значимости собственной жизни и при положительной динамике (например, от результатов лечения) получать удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, здоровые женщины, чаще испытывают ощущение себя «вне жизни», меньшую включенность в происходящие с ними события. Одним из психологических факторов, который оказывает влияние

на возникновение и протекание онкологического заболевания и выживаемость онкопациентов, является и личностная беспомощность [4, с. 363]. Термин личностная беспомощность введен Д. А. Циринг, под ним понимается системное качество, представляющее собой единство личностных особенностей, определяющих низкую способность человека противостоять трудностям, преобразовывая действительность, становясь автором жизненного пути [8, с. 410]. Одной из теоретических концепций, связанных с личностной беспомощностью, а точнее с полярными по отношению к ней психическими образованиями, является концепция жизнестойкости С. Мадди. В настоящее время данная концепция изучается и в отечественной психологии (Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, Е. И. Рассказова и др.). Эмпирическим путем выявлены отрицательные взаимосвязи между эмоциональным и волевым компонентом личностной беспомощности и жизнестойкостью. Полученные данные свидетельствуют, что если жизнестойкость представляет собой систему убеждений об отношениях с собой и с миром, то такая система взаимоотношений, если она характеризуется низкой выраженностью составляющих ее компонентов, является дополнительной характеристикой испытуемых с личностной беспомощностью. При более низком уровне жизнестойкости в целом, у женщин с диагнозом рак молочной железы будут

доминировать признаки личностной беспомощности. Важно отметить, что отрицательные связи выявлены между двумя компонентами личностной беспомощности и жизнестойкости: эмоциональным и волевым. Становится очевидным, что именно эмоциональный и волевой компоненты играют важную роль в формировании психологических факторов, оказывающих влияние на соматическое здоровье женщины в период заболевания и постановки диагноза. Это согласуется с ранее полученными данными исследований С. Мадди и Е. И. Рассказовой о том, что жизнестойкость отрицательно коррелирует с показателями депрессии и тревожности, входящими в эмоциональный компонент личностной беспомощности. При исследовании компонентов жизнестойкости у женщин с диагнозом рак молочной железы выявлены более высокие показатели в таких компонентах как «контроль», «принятие риска», среднего уровня жизнестойкости в период зрелости (возрастном диапазоне от 36 до 50 лет).

Итак, проведенное научное исследование позволяет сделать вывод о том, что существуют особенности личности женщин с диагнозом рак молочной железы, связанные с их базисными убеждениями, стратегиями совладающего поведения, уровнем субъективного контроля, показателями жизнестойкости, с личностной беспомощностью, а также в оценке ими качества жизни.

Список литературы

1. Абросимов, И. Н. Внутренняя картина болезни и совладающее поведение у взрослых пациентов с муковисцидозом : дис. ... канд. психол. наук / И. Н. Абросимов. — Москва, 2016. — URL: http://www.psy.msu.ru/science/autoref/abrosimov/abrosimov_diss.pdf (дата обращения: 06.05.2020).
2. Биктимиров, Т. З. Мультидисциплинарный подход к интеграции психологической, психотерапевтической и социальной деятельности в клинической психологии и паллиативной медицине / Т. З. Биктимиров // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион». — Самара, 2003. — С. 143—165. — URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/dop/2003_2_18.pdf (дата обращения: 07.05.2020).
3. Казубская, Т. П. Генетические основы этиологической гетерогенности злокачественных новообразований : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / Т. П. Казубская ; Российский онкологич. науч. Центр им. Н. Н. Блохина РАМН. — Москва, 2010. — 33 с.
4. Климова, М. О. Личностная беспомощность как фактор течения болезни при онкозаболеваниях (теоретический анализ) / М. О. Климова, Д. А. Циринг // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — Тольятти : Институт направленного образования, 2019. — С. 363.
5. Марилова, Т. Ю. Особенности мотивационной сферы у онкологических больных (рак молочной железы) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Марилова. — Москва, 1984. — 25 с. — URL: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-motivatsionnoi-sfery-u-onkologicheskikh-bolnykh-rak-molochnoi-zhelezy> (дата обращения: 08.12.2019)
6. Саймонтон, К. Психотерапия рака / К. Саймонтон, С. Саймонтон. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 217 с.
7. Финагентова, Н. В. Психологические ресурсы в профилактике рецидивов при онкологических заболеваниях : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Финагентова. — Санкт-Петербург, 2010. — 26 с. — URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-resursy-v-profilaktike-retsdivov-pri-onkologicheskikh-zabolevaniyakh> (дата обращения: 07.05.2020).

8. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. — Москва : Академия, 2010. — 410 с.

Сведения об авторах

Циринг Диана Александровна — доктор психологических наук, профессор, Томский государственный университет, Томск, Россия. *psy@csu.ru*

Абрамовская Ольга Ривхатовна — кандидат юридических наук, научный сотрудник, Томский государственный университет, Томск, Россия. *ora333@yandex.ru*

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 5—10.

Personal characteristics of women diagnosed with breast cancer

D.A. Tsiring

Tomsk State University, Tomsk, Russia. Россия. psy@csu.ru

O.R. Abramovskaya

Tomsk State University, Tomsk, Russia. ora333@yandex.ru

The article presents the results of a scientific study carried out within the framework of a project supported by a grant from the Russian Foundation for Basic Research, aimed at studying the psychological risk factors for malignant neoplasms in women living in an industrial metropolis and rural areas (RFBR grant No. 20-013-00824). An analysis of the personal characteristics of women diagnosed with breast cancer who are at different stages of the disease, as well as healthy women is presented. It was concluded that there are personality characteristics of women diagnosed with breast cancer associated with their basic beliefs, coping strategies, the level of subjective control, indicators of resilience, personal helplessness, as well as in assessing the quality of life.

Keywords: *personal characteristics, cancer, beliefs, quality of life, resilience, personal helplessness.*

References

1. Abrosimov I.N. *Vnutrennyaya kartina bolezni i sovladayushchee povedenie u vzroslykh patsientov s mukovistsidozom* [Internal picture of the disease and coping behavior in adult patients with cystic fibrosis]. Thesis. Moscow, 2016. 35 p. Available at: http://www.psy.msu.ru/science/autoref/abrosimov/abrosimov_diss.pdf, accessed 05.06.2020. (In Russ.).
2. Biktimirov T.Z. *Mul'tidistsiplinarnyi podkhod k integratsii psikhologicheskoi, psikhoterapevticheskoi i sotsial'noi deyatelnosti v klinicheskoi psikhologii i palliativnoi meditsine* [A multidisciplinary approach to the integration of psychological, psychotherapeutic and social activities in clinical psychology and palliative medicine]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk, Spetsial'nyi vypusk "Aktual'nye problemy psikhologii. Samarskii region"* [Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Special issue "Actual problems of psychology. Samara region"]. Samara, 2003. Pp. 143—165. Available at: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/dop/2003_2_18.pdf, accessed 05.07.2020). (In Russ.).
3. Kazubskaya T.P. *Geneticheskie osnovy etiologicheskoi geterogennosti zlokachestvennykh novoobrazovaniy* [Genetic foundations of the etiological heterogeneity of malignant neoplasms]. Abstract of thesis. Moscow, 2010. 33 p. (In Russ.).
4. Klimova M.O., Tsiring D.A. *Lichnostnaya bespomoshchnost' kak faktor techeniya bolezni pri onkozabolevaniyakh (teoreticheskii analiz)* [Personal helplessness as a factor in the course of the disease in cancer (theoretical analysis)]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Journal of Azimuth Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. Tol'yatti, Institut napravlennogo obrazovaniya, 2019. P. 363. (In Russ.).
5. Marilova T.Yu. *Osobennosti motivatsionnoi sfery u onkologicheskikh bol'nykh (rak molochnoi zhelezy)* [Features of the motivational sphere in cancer patients (breast cancer)]. Abstract of thesis. Moscow, 1984. Available at: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-motivatsionnoi-sfery-u-onkologicheskikh-bolnykh-rak-molochnoi-zhelezy>, accessed 12.08.2019. (In Russ.).
6. Simonton K., Simonton S. *Psikhoterapiya raka* [Psychotherapy of cancer]. St. Petersburg, Piter, 2001. 217 p. (In Russ.).

7. Finagentova N.V. *Psikhologicheskie resursy v profilaktike retsidivov pri onkologicheskikh zabolevaniyakh* [Psychological resources in the prevention of relapse in cancer]. St. Petersburg, 2010. 26 p. Available at: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-resursy-v-profilaktike-retsdivov-pri-onkologicheskikh-zabolevaniyakh>, accessed 05.07.2020. (In Russ.).

8. Tsiring D.A. *Psikhologiya lichnostnoi bespomoshchnosti: issledovanie urovnei sub"ektnosti* [Psychology of personal helplessness: a study of the levels of subjectivity]. Moscow, Academy, 2010. 410 p. (In Russ.).

УДК 159.9
ББК 88.48

Психологические характеристики и качество жизни женщин с раком молочной железы

*Е. А. Евстафеева¹, И. В. Пономарева¹, Д. А. Циринг²,
М. Н. Миронченко^{1,3}, А. В. Вазенин^{1,3}*

¹ *Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия*

² *Томский государственный университет, Томск, Россия*

³ *Челябинский областной клинический центр онкологии и ядерной медицины, Челябинск, Россия*

Целью исследования являлось выявление взаимосвязи психологических характеристик женщин, больных РМЖ, с их показателями качества жизни. В исследовании проверяется предположение о том, что такие психологические характеристики женщин с раком молочной железы, как базисные убеждения личности, субъективный контроль, оптимизм-пессимизм, жизнестойкость, личностная беспомощность и субъективный возраст человека, связаны с оценкой качества жизни. Качество жизни женщин больных раком молочной железы рассматривается как прогностический показатель течения болезни и эффективности лечения. Выявлены связи таких личностных параметров, как жизнестойкость, базисные убеждения, интернальность личности с субъективной оценкой женщинами с раком молочной железы своего качества жизни.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-18 00426).

Ключевые слова: *онкопсихология, рак молочной железы, качество жизни, течение болезни, психологические факторы.*

Ежегодно в России от рака молочной железы (далее РМЖ) погибает более 20 тысяч женщин (НМИЦ радиологии Минздрава России, 2017). Смертность от РМЖ остается высокой, несмотря на достижения в методах диагностики и лечения данного заболевания. Кроме того, важным вопросом остается не только лечение женщин с заболеванием рака, но и достижение ими более качественной жизни в период лечения и реабилитации.

Показатель качества жизни больных пациентов является на сегодняшний день дополнительным критерием эффективности и безопасности лечения злокачественных новообразований [1]. Оценка качества жизни дает возможность выявить эффективность лечения конкретного пациента и использовать полученные данные для коррекции программы лечения. Кроме того, метод исследования качества жизни является надежным и информационным способом определения ключевых параметров благополучия человека [2]. В медицине оценка качества жизни связана с получением «целостной, комплексной картины мира болеющего человека, с необходимостью расширить объективное видение больного и болезни врачами, дополнить его субъективной оценкой своего состояния самим больным, т. е. потребностью объединить объективные и субъективные критерии оценки его состояния» [4, с. 29].

Существуют различные трактовки понятия качества жизни. Качество жизни рассматривается как «ощущение отдельных людей в контексте их культуры и системы ценностей, а также их личных целей, стандартов и интересов» (Всемирная организация здравоохранения, 2020). Качество жизни — интегральная характеристика физического, психического, социального функционирования больного или здорового человека, основанная на его субъективном восприятии [2]. Вассерман рассматривает качество жизни как сложный психосоциальный конструкт, «как совокупность переживаний и отношений человека (больного или здорового), которые органично связаны с субъективным пониманием ценности здоровья и потребностями в самореализации, в том числе и в условиях болезни» [5, с. 5]. Понимание психологических механизмов качества жизни возможно при целостном, всестороннем изучении психологических факторов, обеспечивающих успешную адаптацию личности в конкретных жизненных условиях [3].

Таким образом, комплексные исследования психологических характеристик и их связи с качеством жизни человека представляют научный интерес и требуют дальнейшей разработки.

Проблемой настоящего исследования являлся поиск взаимосвязи психологических характеристик женщин с РМЖ с их оценкой качества жизни.

ни. Целью исследования стало выявление взаимосвязи психологических характеристик женщин больных РМЖ с их показателями качества жизни. Мы исходили из предположения о том, что такие психологические характеристики женщин с раком молочной железы, как базисные убеждения личности, субъективный контроль, оптимизм-пессимизм, жизнестойкость, личностная беспомощность и субъективный возраст человека, связаны с оценкой качества жизни.

Выборку составили 186 женщин в возрасте от 26 лет до 80 лет (Med = 57, Min = 26, Max = 80), проживающие в России. У всей выборки женщин в течение 6 месяцев диагностирован рак молочной железы (I стадия — 59 %, II стадия — 22,7 %, III стадия — 13,6 %).

Оценивались такие психологические характеристики женщин как базисные убеждения, жизнестойкость, уровень оптимизма и пессимизма, субъективный контроль, личностная беспомощность, субъективный возраст. Использовались следующие психодиагностические методики: шкала базисных убеждений (адаптация М. А. Падун, А. В. Котельниковой); тест жизненных ориентаций (адаптация Д. А. Циринг, К. Ю. Эвниной); тест жизнестойкости (адаптация Д. Леонтьева); опросник субъективного контроля (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкина, А. М. Эткинда); опросник личностной беспомощности (Д. А. Циринг, А. В. Степаненко); опросник «Субъективный возраст человека» (адаптация Е. А. Сергиенко). Для оценки качества жизни использовался опросник SF-36 (36-Item Short-Form Health Survey), который позволяет оценить субъективное восприятие физического, ментального здоровья.

В результате корреляционного анализа обнаружена взаимосвязь между психологическими характеристиками и оценкой качества жизни у женщин с РМЖ. Показатели качества жизни имеют сильную прямую связь с базисными убеждениями и жизнестойкостью, интернальностью в различных областях жизнедеятельности. По остальным показателям значимая связь с оценкой качества жизни у женщин с РМЖ не обнаружена.

Показатели жизнестойкости имеют значимо положительную корреляцию с 6 параметрами качества жизни. Компонент вовлеченности положительно коррелирует с такими показателями качества жизни как физическое функционирование ($r = 0,165$; $p = 0,027$), ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием ($r = 0,239$; $p = 0,001$), социальное функционирование ($r = 0,234$; $p = 0,002$), ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием ($r = 0,279$; $p = 0,000$), жизненная активность

($r = 0,265$; $p = 0,000$), психическое здоровье ($r = 0,246$; $p = 0,001$). По нашему мнению, чем выше развит у женщин с РМЖ компонент вовлеченности, тем выше их оценка качества жизни. Вовлеченность в происходящее отражает уверенность в себе и убежденность, что собственная деятельность имеет смысл и дает положительный результат.

Показатель жизнестойкости «контроль» положительно коррелирует со шкалами «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием» ($r = 0,228$; $p = 0,002$), «социальное функционирование» ($r = 0,241$; $p = 0,001$), «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» ($r = 0,274$; $p = 0,000$), «жизненная активность» ($r = 0,205$; $p = 0,006$), «психическое здоровье» ($r = 0,231$; $p = 0,002$). Как мы полагаем, чем выше развит компонент контроля у женщин с РМЖ, тем выше их оценка своего физического и психического состояния. Убежденность человека в том, что его борьба влияет на происходящее с ним, дает ему ощущение контроля своей жизни.

Показатель жизнестойкости «принятие риска» положительно коррелирует с такими параметрами качества жизни, как ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием ($r = 0,172$; $p = 0,020$), жизненная активность ($r = 0,175$; $p = 0,019$), психическое здоровье ($r = 0,150$; $p = 0,043$). Чем выше развит компонент принятия риска у женщин с РМЖ, тем лучше они оценивают свое психическое состояние. Компонент принятия риска свидетельствует об убежденности женщин с РМЖ в том, что любой опыт, пусть и негативный, обогащает и развивает личность. Такое восприятие происходящего позволяет женщинам оценивать свое психическое состояние как удовлетворительное.

Общий показатель жизнестойкости положительно коррелирует с показателями психического здоровья ($r = 0,232$; $p = 0,002$), социального функционирования ($r = 0,219$; $p = 0,003$), ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным ($r = 0,228$; $p = 0,002$) и физическим состояниями ($r = 0,226$; $p = 0,002$), жизненной активности ($r = 0,191$; $p = 0,009$).

Чем более выражены у женщин с РМЖ компоненты жизнестойкости, тем выше женщины оценивают качество своей жизни. Жизнестойкость и ее компоненты позволяют женщинам справляться с внутренним напряжением в стрессовой ситуации и воспринимать стрессоры как менее значимые, что может влиять на положительную оценку физического и психического состояния.

Базисные убеждения женщин с РМЖ имеют прямую связь с их оценкой качества жизни. Так,

обнаружена значимая положительная взаимосвязь субшкалы «образ Я» с 7 показателями качества жизни: физическое функционирование ($r = 0,243$; $p = 0,001$), ролевое функционирование, обусловленное физическим ($r = 0,179$; $p = 0,015$) и эмоциональным состояниями ($r = 0,231$; $p = 0,002$), интенсивность боли ($r = 0,162$; $p = 0,027$), общее состояние здоровья ($r = 0,203$; $p = 0,006$), жизненная активность ($r = 0,221$; $p = 0,002$), психическое здоровье ($r = 0,282$; $p = 0,000$). По нашему мнению, чем больше женщины с раком молочной железы убеждены в собственной ценности и значимости, тем больше они удовлетворены своим физическим и эмоциональным состоянием.

Значения субшкалы «доброжелательность окружающего мира» значимо положительно коррелируют с 5 параметрами качества жизни: социальное функционирование ($r = 0,168$; $p = 0,022$), ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием ($r = 0,188$; $p = 0,010$), общее состояние здоровья ($r = 0,205$; $p = 0,005$), жизненная активность ($r = 0,192$; $p = 0,009$), психическое здоровье ($r = 0,270$; $p = 0,000$). Убеждения женщин в безопасности окружающего мира, доверие миру способствуют повышению их уровня качества жизни, удовлетворению физическим и психическим здоровьем.

Убеждения женщин в справедливости мира также связаны с оценкой качества жизни. Значимо положительные связи выявлены между субшкалой «справедливость» и оценками психического здоровья ($r = 0,220$; $p = 0,003$), общего состояния здоровья ($r = 0,165$; $p = 0,025$), жизненной активности ($r = 0,145$; $p = 0,050$). Чем больше женщины убеждены в принципе справедливости в распределении событий между людьми, тем лучше они оценивают состояние своего общего и психического здоровья.

Убеждения женщин в возможности контролировать происходящие с ними события имеют прямую связь с уровнем качества жизни. Выявлены положительные корреляции между субшкалой «убеждения о контроле» и параметром качества жизни «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» ($r = 0,156$; $p = 0,034$). Чем больше женщины убеждены в том, что могут контролировать жизненные события, тем больше они удовлетворены своим эмоциональным состоянием и выполнением повседневной деятельности.

Базисные убеждения об удаче имеют связь с психическим здоровьем ($r = 0,217$; $p = 0,003$) и общим состоянием здоровья ($r = 0,156$; $p = 0,034$). Чем удачливее себя считают женщины, тем выше их оценка своего психического благополучия и здоровья в целом.

Показатели субъективного контроля имеют положительную и отрицательную связь с параметрами качества жизни у женщин с раком молочной железы. Показатель психического здоровья значимо коррелирует с интернальностью в области достижений ($r = 0,244$; $p = 0,001$) и интернальностью в области межличностных отношений ($r = 0,183$; $p = 0,014$). Показатели жизненной активности значимо коррелируют с интернальностью в области достижений ($r = 0,181$; $p = 0,015$), интернальностью в межличностных отношениях ($r = 0,162$; $p = 0,030$). Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием, значимо положительно коррелирует с интернальностью в области достижений ($r = 0,149$; $p = 0,046$) и интернальностью в межличностных отношениях ($r = 0,161$; $p = 0,031$). Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием, значимо коррелирует с интернальностью в области межличностных отношений ($r = 0,157$; $p = 0,035$).

Важно заметить, что такие параметры в оценке качества жизни у женщин с раком молочной железы, как жизненная активность, интенсивность боли, физическое функционирование, имеют значимо отрицательную связь с интернальностью в отношении здоровья и болезни ($r = -0,160$; $p = 0,032$; $r = -0,240$; $p = 0,001$; $r = -0,156$; $p = 0,037$). Чем ниже интернальный контроль над здоровьем и болезнью у женщин с раком молочной железы, тем выше их оценка жизненной и физической активности и ниже оценка интенсивности боли. Возможно, если болезнь рассматривать как результат случая и надеяться в выздоровлении на действия других людей, прежде всего врачей, то улучшается оценка физического состояния, жизненной активности, снижается ощущение боли.

В целом, больше всего связей базисные убеждения, жизнестойкость, интернальность в различных сферах у женщин с РМЖ имеют с такими показателями качества жизни как «психическое здоровье», «жизненная активность», «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием». Меньше всего связей указанных психологических характеристик женщин с РМЖ обнаружено с их оценкой состояния физического здоровья, перспектив лечения и физическим функционированием.

Таким образом, на основе полученных эмпирических данных можно предположить, что такие личностные параметры как жизнестойкость, базисные убеждения, интернальность личности лежат в основе психологических механизмов формирования оценки качества жизни.

Результаты исследования показали, что субъективная оценка самими женщинами, больными

раком молочной железы, своего физического и психического здоровья связана с их психологическими особенностями личности. Можно предположить, что жизнестойкость и ее компоненты помогают справиться женщинам с трудной жизненной ситуацией, то есть с болезнью и ее последствиями, которые накладывают отпечаток на все сферы жизнедеятельности. Развитые компоненты жизнестойкости у женщин с РМЖ влияют на положительное оценивание своего физического и психического состояния. Убеждения женщин с РМЖ в собственной ценности и значимости, в безопасности окружающего мира также могут быть психологическими факторами в оценке удовлетворенности качеством жизни. Доверие миру, вера в справедливость могут влиять на положительную оценку женщинами больными раком молочной железы своего самочувствия. Интернальный локус контроля в сфере межличностных отношений и достижений способствует положительной оценке женщинами параметров качества своей жизни. Ответственность в отношениях с окружающими, уверенность в успехе, в будущем может влиять на степень удовлетворенности качеством жизни.

В литературе отмечается, что неотъемлемой частью общего качества жизни является психо-

логическое благополучие личности и нематериальные компоненты. В исследованиях обнаружена связь «качества жизни с характеристиками смысловой сферы личности как высшего регулятора жизнедеятельности человека...» [4, с. 32] Всестороннее изучение психологических факторов адаптации личности в трудных жизненных ситуациях способствует пониманию психологических механизмов качества жизни [3]. Выявленные нами взаимосвязи психологических характеристик с оценкой качества жизни у женщин больных раком молочной железы свидетельствуют о возможном влиянии компонентов жизнестойкости, базисных убеждений, интернальности в различных сферах жизнедеятельности на формирование субъективной оценки степени удовлетворенности своим физическим и психическим состоянием.

Полученные нами результаты эмпирического исследования подтверждают выдвинутое нами предположение. На основе полученных данных, можно сформулировать предположение, требующее дальнейшей верификации, о том, что психологические характеристики женщин с РМЖ являются психологическими механизмами формирования качества жизни.

Список литературы

1. Дьяченко, В. Г. Перспективы изучения качества жизни больных раком молочной железы (обзор литературы) / В. Г. Дьяченко, В. Л. Коваленко // Дальневосточный медицинский журнал. — 2013. — № 3. — С. 134—138. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-izucheniya-kachestva-zhizni-bolnyh-rakom-molochnoy-zhelezy-obzor-literatury> (дата обращения: 10.06.2020).
2. Ионова, Т. И. Значение исследования качества жизни в современном здравоохранении / Т. И. Ионова // Качество и жизнь. — 2019. — № 1 (21). — С. 3—8.
3. Котельникова, А. В. Психосоциальные факторы качества жизни, связанного со здоровьем, у больных с нарушением двигательных функций / А. В. Котельникова, А. А. Кукшина // Клиническая и специальная психология. — 2017. — Т. 6. — № 1. — С. 63—78.
4. Непомнящая, В. А. Психологические механизмы формирования качества жизни / В. А. Непомнящая // Сибирский психологический журнал. — 2004. — № 20. — С. 28—33. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-formirovaniya-kachestva-zhizni> (дата обращения: 09.06.2020).
5. Психологическая структура качества жизни больных эпилепсией : пособие для врачей и мед. психологов / Л. И. Вассерман и др. / М-во здравоохранения и соц. развития Рос. Федерации, С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева. — Санкт-Петербург : СПбНИПНИ, 2008. — 44 с.

Сведения об авторах

Евстафеева Евгения Александровна — кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. psy@csu.ru

Пономарева Ирина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. psy@csu.ru

Циринг Диана Александровна — доктор психологических наук, профессор, Томский государственный университет, Томск, Россия. psy@csu.ru

Миронченко Марина Николаевна — кандидат медицинских наук, главный внештатный специалист МЗ Челябинской области по палиативной медицинской помощи взрослому населению, Челябинский областной клинический центр онкологии и ядерной медицины, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *thoraxhir@mail.ru*

Важенин Андрей Владимирович — доктор медицинских наук, профессор, академик РАН, Челябинский областной клинический центр онкологии и ядерной медицины, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *onco74@chelonco.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 11—15.*

Psychological characteristics and quality of life of women with breast cancer

E.A. Evstafeeva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru

I.V. Ponomareva

¹ *Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru*

D.A. Tsiring

Tomsk State University, Tomsk, Russia. psy@csu.ru

M.N. Mironchenko

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, Chelyabinsk Regional Clinical Center of Oncology and Nuclear Medicine, Chelyabinsk, Russia. thoraxhir@mail.ru

A. V. Vazhenin

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, Chelyabinsk Regional Clinical Center of Oncology and Nuclear Medicine, Chelyabinsk, Russia. onco74@chelonco.ru

The aim of the study was to identify the relationship between the psychological characteristics of women with breast cancer and their quality of life indicators. The study tests the assumption that such psychological characteristics of women with breast cancer as basic personal beliefs, subjective control, optimism-pessimism, resilience, personal helplessness and subjective age of a person are associated with the assessment of quality of life. The quality of life of women with breast cancer is considered as a prognostic indicator of the course of the disease and the effectiveness of treatment. The relationships of such personal parameters as resilience, basic beliefs, personality internality with the subjective assessment of women with breast cancer of their quality of life are revealed.

Keywords: *oncopsychology, breast cancer, quality of life, course of the disease, psychological factors.*

References

1. Dyachenko V.G., Kovalenko V. L. Perspektivy izucheniya kachestva zhizni bol'nykh rakom molochnoi zhelezy (obzor literatury) [Prospects for studying the quality of life of patients with breast cancer (literature review)]. *Dal'nevostochnyi meditsinskii zhurnal* [Far Eastern medical journal], 2013, no. 3, pp. 134—138. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-izucheniya-kachestva-zhizni-bolnyh-rakom-molochnoy-zhelezy-obzor-literatury>, accessed 10.06.2020. (In Russ.).
2. Ionova T.I. Znachenie issledovaniya kachestva zhizni v sovremennom zdravookhranении [The value of the study of the quality of life in modern health care]. *Kachestvo i zhizn'* [Quality and life], 2019, no. 1 (21), pp. 3—8. (In Russ.).
3. Kotelnikova A.V., Kukshina A.A. Psikhosotsial'nye faktory kachestva zhizni, svyazannogo so zdorov'em, u bol'nykh s narusheniem dvigatel'nykh funktsii [Psychosocial factors of health-related quality of life in patients with impaired motor functions]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and special psychology], 2017, vol. 6, no. 1, pp. 63—78. (In Russ.).
4. Nepomnyashchaya V.A. Psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya kachestva zhizni [Psychological mechanisms of the formation of the quality of life]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2004, no. 20, p. 28—33. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mekhanizmy-formirovaniya-kachestva-zhizni>, accessed 09.06.2020. (In Russ.).
5. Wasserman L.I. et al. *Psikhologicheskaya struktura kachestva zhizni bol'nykh epilepsiei* [The psychological structure of the quality of life of patients with epilepsy]. St. Petersburg, SPbNIPNI, 2008. 44 p. (In Russ.).

УДК 159.923
ББК 88.37

Стили совладающего поведения в подростковом возрасте (на материале подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью)

Я. Н. Пахомова, Д. А. Циринг

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Самостоятельность и личностная беспомощность, являющиеся комплексными характеристиками личности, рассматриваются как внутренние условия, которые обуславливают своеобразие способов решения жизненных проблем, определяют выбор субъектом совладающих стратегий поведения. В результате исследования обнаружено, что самостоятельные подростки имеют более широкий набор копинг-стратегий, характерных для разных стилей совладающего поведения: проблемно-ориентированного, мобилизационного, социотропного; подростки с личностной беспомощностью чаще применяют стратегии эмоционально-доминантного стиля.

Ключевые слова: *совладающее поведение, стиль совладающего поведения, личностная беспомощность, самостоятельность; подростковый возраст.*

Постановка проблемы и актуальность исследования

Поведение человека в трудной жизненной ситуации сложно и имеет неоднозначные эффекты и последствия. Когда происходит стрессовое событие, нарушается гомеостаз, внутреннее равновесие субъекта. Нарушение может быть вызвано либо характеристиками стрессора, либо особенностями восприятия стрессовой ситуации. Как было показано В. Н. Мясищевым, нарушения выступают «источником болезненного переживания лишь в том случае, если они занимают центральное или, по крайней мере, значимое место в системе отношений личности к действительности» [1]. Так, на выбор ресурсов для эффективного преодоления стресса оказывают влияние личностные характеристики субъекта и средовые факторы.

Способность личности противостоять силам, нарушающим её внутреннее равновесие — чрезвычайно важная характеристика её жизнедеятельности. Повседневные наблюдения показывают явную связь между личностными образованиями, специфической организацией психических особенностей субъекта (устойчивость, особенности атрибутивного стиля, самооценка, уровень тревожности, потенциальные ресурсы и др.), и тем, как субъект преодолевает различного рода трудности. От того, как будут развиваться социально и личностно-ценные навыки совладания в подростковом возрасте, зависит не только способность решать трудные жизненные задачи, но и в целом благополучие личности в старшем возрасте.

Глубинные личностные образования, в нашем случае личностная беспомощность и самостоятельность, оказываются сформированными в подростковый период. Концепция личностной беспомощности описывает беспомощность как комплексную характеристику личности, раскрывает её специфические особенности, факторы формирования, структурные компоненты, индивидуальные особенности личностной беспомощности, проявление личностной беспомощности в деятельности и поведении субъекта, а также раскрывает противоположную личностной беспомощности характеристику личности — самостоятельность. Субъектно-деятельностный подход, выступая теоретико-методологической основой изучения личностной беспомощности, предопределяет содержание этого понятия. Так, личностная беспомощность — это характеристика личности, ограничивающая способности субъекта преобразовывать действительность [2]. Она выражается в пассивности субъекта, неспособности справляться со сложностями, зависимости от окружающих, обуславливает трудности целеполагания в силу пессимистических ожиданий, затрудненность достижения целей.

Формирование личностной беспомощности обусловлено рядом факторов, основными среди которых являются средовые, а именно нарушения в стиле семейного воспитания и травмирующие события. Травмирующие жизненные события являются одним из основных факторов, детерминирующих личностную беспомощность. Д. Коддингтон отмечает, что травмирующее со-

бытие — это то, которое вызывает изменения в жизни индивида, которое требует от человека восстановления адаптации [3]. Для оценки влияния травмирующих событий на формирование личностной беспомощности Д. А. Цириг было проведено исследование, полученные данные которого свидетельствуют о том, что личностная беспомощность является одним из возможных последствий травмирующих воздействий жизненных событий. Однако данный фактор не является единственным условием для формирования личностной беспомощности. Автор отмечает, что основным средовым «условием» формирования личностной беспомощности являются особенности взаимодействия в семье, а именно нарушения в системе семейных взаимоотношений [4].

Самостоятельность, как и личностная беспомощность, определяет особенности жизнедеятельности субъекта с той разницей, что его поведение, деятельность и взаимоотношения оказываются проявлением его высокой способности преобразовывать действительность, выступать активным началом собственной жизненной позиции. Самостоятельный субъект не испытывает трудностей с целеполаганием и проявляет высокую результативность в достижении поставленных целей. Он обнаруживает высокую гибкость, творческие способности, настойчивость, целеустремлённость, оптимистичность, уверенность в своих силах. Поведение субъекта с самостоятельностью отличается активностью, он выстраивает благоприятные взаимоотношения с окружающими людьми, может выступать лидером в отношениях. Самостоятельность как комплексная личностная характеристика обуславливает более высокую успешность в деятельности, личностная беспомощность определяет снижение успешности в деятельности.

Обращаясь к вопросу о структуре личностной беспомощности и самостоятельности, необходимо отметить, что под структурой понимается не только совокупность структурных компонентов, но и характер взаимосвязей между ними. Структура личностной беспомощности представлена четырьмя компонентами: мотивационным, когнитивным, эмоциональным и волевым, которые имеют значимые взаимосвязи, отличающиеся на разных этапах онтогенеза. Исследования, проведённые в рамках концепции личностной беспомощности, позволяют выделить диагностические показатели личностной беспомощности [5]. В качестве таких диагностических проявлений выступают пессимистический атрибутивный стиль, повышенная тревожность, депрессивность, пониженная самооценка. Личностная беспомощ-

ность, представляя собой целостную системную характеристику личности, не сводится к сумме данных показателей, а отличается качественным своеобразием. Самостоятельность, как качество субъекта, обуславливающее его активность, диагностируется при наличии противоположных показателей: оптимистический атрибутивный стиль, достаточно высокая самооценка, низкий уровень депрессии и тревожности.

Таким образом, личностная беспомощность и самостоятельность, являющиеся комплексными характеристиками личности, рассматриваются как внутренние условия, которые обуславливают влияние внешних условий, например, неконтролируемых жизненных событий. Личностная беспомощность при воздействии подобных событий обуславливает реализацию низкого уровня субъектности в деятельности и поведении, тогда как самостоятельность обуславливает активное преобразование ситуации субъектом, то есть характеризует высокий уровень субъектности. Подростки с личностной беспомощностью позволяют другим людям принимать решения за них. Личностная беспомощность направлена на изменение информации о трудных жизненных ситуациях с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на личность. При помощи осознанного выбора стратегий поведения, адекватных личностным особенностям и ситуации, субъект реализует совладающее поведение.

Совладающее поведение позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией посредством реализации осознанных стратегий действий, направленных на решение проблемы, на управление эмоциональным дистрессом, на избегание и отвлечение [6]. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией. В качестве критериев эффективности копинга можно рассматривать его продуктивность: решение задач копинга, соотнесенное с затратами копинг-ресурсов, и состояние удовлетворённости субъекта. Становление и развитие совладающего поведения опосредуется внутренним миром человека и, в то же время, существенное влияние оказывают средовые факторы (детско-родительские отношения, особенности родительского копинг-поведения, социально поддерживающий процесс и др.) [7]. В изучении проблемы совладающего поведения выделяются три уровня: индивидуальный, диадический и групповой копинг. В рамках данной работы нас интересуют особенности индивидуального совладания у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью.

Учитывая, что самостоятельность и личностная беспомощность обуславливают своеобразие способов решения жизненных проблем, определяют выбор субъектом совладающих стратегий поведения, представляется важным выявить стилевые особенности совладающего поведения у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью.

Организация и методы исследования

Исследование стилей совладающего поведения у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью проводилось на базе общеобразовательных школ г. Челябинска. Выборку испытуемых составили обучающихся 7—11-х классов в возрасте от 13 до 16 лет в количестве 294 человека.

Причиной выбора подростков в качестве испытуемых для исследования стилей совладающего поведения явились психологические особенности данного возраста. Во-первых, подростковый возраст является фазой перестройки сложившейся системы личности, этапом формирования нового уровня функционирования. Данный возрастной период характеризуется зарождением психических новообразований, детерминирующих развитие значимых личностных структур (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. Р. Гинзбург, И. В. Дубровина и др.). Подростковый период выступает ключевым для возникновения рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения» (С. Л. Рубинштейн) [8], является сенситивным для развития основных социогенных потенций человека (Б. Г. Ананьев) [9], обуславливает появление «внутренней позиции личности», формирование мировоззрения, самосознания и морального сознания (Л. И. Божович) [10], характеризуется как процесс «становления связной системы личностных смыслов» (А. Н. Леонтьев) [11], служит этапом подготовки к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием (Д. Б. Эльконин) [12]. Во-вторых, в подростковом возрасте формируется личность, складывается её индивидуальная идентичность, строится программа жизни (Э. Эриксон, Э. Шпрангер, Ш. Бюлер, Ж. Пиаже и др.), а значит, сформированы и диагностируемы её глубинные личностные образования, как самостоятельность и личностная беспомощность. В-третьих, совладающее поведение субъекта уже достаточно оформлено, чтобы быть предметом исследования, но, стоит подчеркнуть, что в то же время стиль копинг-поведения находится и в стадии формирования, поэтому оказывается чувствительным к возможной коррекции [13].

В определении хронологических границ подросткового возраста мы придерживались возрастной периодизации, принятой решением Международного симпозиума по возрастной физиологии в 1965 г., где рассматриваемый возрастной этап ограничивается 13—16 годами для мальчиков, 12—15 годами для девочек [14].

В ходе исследования применялись следующие психодиагностические методики: для выявления личностной беспомощности у подростков применялась методика диагностики личностной беспомощности (Д. А. Циринг, М. О. Климова); для исследования стилей совладающего поведения и предпочитаемых копинг-стратегий применялся опросник «Юношеская копинг-шкала», адаптированный Т. Л. Крюковой вариант методики Э. Фрайденберга и Р. Льюис. Статистическим инструментом сравнительного анализа особенностей совладающего поведения у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью выступил непараметрический критерий U-Манна-Уитни для двух независимых выборок.

На первом этапе исследования особенностей совладающего поведения были сформированы группы испытуемых с личностной беспомощностью и самостоятельностью, на материале которых проводилось сравнение показателей. Формирование выборок происходило по результатам диагностики личностной беспомощности у подростков: испытуемые с низкими показателями по шкалам методики диагностики личностной беспомощности (Д. А. Циринг, М. О. Климова) вошли в группу «самостоятельные», подростки с высокими показателями — в группу «беспомощные». Диагностика позволила выявить подростков, для которых характерны признаки самостоятельности (N = 91), личностной беспомощности (N = 115) и испытуемых с промежуточными значениями (N = 88).

Результаты исследования

В результате сравнительного анализа стилевых особенностей совладающего поведения у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью были обнаружены значимые различия между самостоятельными (N = 91) и беспомощными (N = 115) испытуемыми по шести шкалам опросника (см. таблицу).

Результаты, полученные в исследовании, показывают, что испытуемые с самостоятельностью и с личностной беспомощностью совладают с трудностями при помощи разных стратегий. Полученные различия согласуются с результатами исследования Д. А. Циринг, посвящённого изучению проявлений личностной беспомощности

**Сравнительный анализ предпочитаемых копинг-стратегий
в подгруппах подростков с признаками личностной беспомощности
и самостоятельности**

Название копинг-стратегий	Средний ранг		U	p
	ЛБ	С		
Социальная поддержка	103,87	103,04	5190,5	0,921
Решение проблемы	62,40	155,43	506,5	0,000
Работа, достижения	59,40	159,24	160,5	0,000
Беспокойство	147,67	47,68	153,0	0,000
Друзья	62,35	155,50	500,5	0,000
Принадлежность	99,20	106,90	4841,5	0,356
Чудо	103,69	100,99	4994,5	0,745
Несовладание	107,94	97,88	4721,5	0,227
Разрядка	105,87	100,50	4959,5	0,516
Общественные действия	102,67	103,42	5137,0	0,928
Игнорирование	99,07	109,10	4722,5	0,225
Самообвинение	117,88	82,63	3349,0	0,000
Уход в себя	102,81	103,24	5165,5	0,959
Духовность	102,58	104,66	5126,5	0,797
Позитивный фокус	106,83	99,30	4850,0	0,364
Профессиональная помощь	102,23	104,51	5116,5	0,784
Отвлечение	64,28	153,07	722,0	0,000
Активный отдых	93,05	116,71	4030,5	0,004

Условные обозначения:

ЛБ — подростки с личностной беспомощностью.

С — подростки с самостоятельностью.

в совладающем поведении [15]. Д. А. Циринг отмечает, что самостоятельные подростки имеют более широкий набор копинг-стратегий, чем их сверстники с личностной беспомощностью. Также исследователь подчёркивает, что «субъект с личностной беспомощностью меньше использует сознательное и целенаправленное поведение, чтобы справиться со стрессом и сложной ситуацией (чтобы преобразовать или приспособиться к ней), а чаще прибегает к устранению из сознания источника переживаний, снижая эмоциональную напряжённость и избегая активного воздействия на ситуацию» [15].

Авторы используемой методики объединяют представленные копинг-стратегии в три стиля совладающего поведения: продуктивный (решение проблемы, работа и достижения, духовность, позитивный фокус), социальный (поиск социальной поддержки, друзья, чувство принадлежности, общественные действия, поиск профессиональной помощи), непродуктивный (беспокойство, чудо, несовладание, разрядка, игнорирование, самообвинение, уход в себя, отвлечение, активный отдых) [16—18]. Исходя из этого, можем отметить, широту используемого репертуара стратегий подростками с самостоятельностью, которые применяют при совладании с трудностями стратегии,

характерные для различных стилей. Подростки с личностной беспомощностью, в свою очередь, чаще используют стратегии непродуктивного совладания.

Прежде чем перейти к анализу полученных результатов на данном этапе исследования, акцентируем внимание на исследовании М. А. Холодной, которая отмечает, что каждый из стилей совладания может быть как продуктивным, так и непродуктивным в зависимости от оценки человеком стрессовой ситуации. Автором в контексте исследования роли интеллектуального контроля в совладающем поведении была осуществлена проверка конструктивной валидности используемого нами опросника «Юношеская копинг-шкала». В результате проведения факторного и кластерного анализа факт существования трех выделяемых Э. Фрайденберг и Р. Льюисом стилей совладания не подтвердился [19]. Данный результат объясняется культурной спецификой выборок и особенностями понимания сути совладания в западной культуре. Выявляемые в опроснике копинг-стратегии были сгруппированы М. А. Холодной в четыре стиля совладания: проблемно-ориентированный стиль (решение проблемы, работа и достижения, общественные действия, профессиональная помощь), мобилизационный стиль

(позитивный фокус, активный отдых, игнорирование, уход в себя), эмоционально-доминантный стиль (беспокойство, чудо, несомнение, разрядка, самообвинение, духовность), социотропный стиль (социальная поддержка, друзья, принадлежность, отвлечение). Важно подчеркнуть, что каждый из стилей совладающего поведения может быть как продуктивным, так и непродуктивным в зависимости от оценки трудной ситуации [19]. В дальнейшей интерпретации результатов мы будем придерживаться точки зрения М. А. Холодной.

Испытуемые с самостоятельностью значимо чаще прибегают к использованию стратегий проблемно-ориентированного стиля: решение проблемы ($U = 506,5$, $p = 0,000$) и работа, достижения ($U = 159,24$, $p = 0,000$). Составление плана и организация непосредственной деятельности по решению проблемы выступают в качестве продуктивной составляющей проблемно-фокусированного стиля совладания. В сложных ситуациях самостоятельные подростки чаще стараются соотносить сложность ситуации и свои возможности по её преодолению, отличаются добросовестным отношением к учебной деятельности, проявление активности в которой может выступать как способ адаптации в рамках сложившихся трудностей.

Стратегии социотропного стиля совладания используются, когда ситуация объективно оказывается разрешимой, но субъект не находит собственного ресурса для совладания с ней, и основным фактором преодоления трудностей оказывается социальная поддержка [19]. Применение копинг-стратегии «Друзья» ($U = 155,50$, $p = 0,000$) самостоятельными подростками подразумевает отвлечение на отношения с другими людьми, склонность проводить время в компании, потребность в общении с друзьями, в установлении близких отношений. Согласно данным исследования успешности общения у подростков (Циринг, 2010), самостоятельные подростки более успешны в общении, способны к построению прочных и доброжелательных отношений со сверстниками [20]. Потребность в общении с окружающими менее выражена у подростков с личностной беспомощностью, низкие показатели основных операций в общении характеризуют ригидных, неуверенных в своей привлекательности людей [20]. Так, дефицитарность общения в подростковом возрасте у субъектов с личностной беспомощностью объясняет редкое использование ими стратегий социотропного стиля совладания при разрешении трудностей.

Кроме социального отвлечения, мы можем наблюдать значимые различия и по показателю «Отвлечение» ($U = 153,07$, $p = 0,000$). Субъекты с са-

мостоятельностью в сложной ситуации чаще чем субъекты с личностной беспомощностью стремятся уменьшить значимость проблемы, отделиться от неё посредством посвящения времени досугу. Такая форма поведения помогает снизить эмоциональное напряжение в стрессовой ситуации, на совладание с которой у индивида недостаточно личных ресурсов или решение которой не зависит от усилий человека.

Копинг-стратегия «Активный отдых», относящаяся к мобилизационному стилю совладания, значимо чаще используется подростками с самостоятельностью ($U = 116,71$, $p = 0,004$). М. А. Холодная характеризует ситуации, актуализирующие применение стратегий данного стиля совладания, как объективно неподдающиеся контролю, но с точки зрения субъекта те, с которыми он может справиться. Например, смерть близкого человека — объективно неразрешимая ситуация, но субъективно мы можем совладать (продуктивно или непродуктивно) с данными условиями, при помощи копинг-стратегий мобилизационного стиля: позитивный фокус, активный отдых, игнорирование, уход в себя. В качестве продуктивной составляющей, М. А. Холодная, выделяет переход на использование психических ресурсов надситуативного уровня, в качестве непродуктивной составляющей — высокую вероятность ухода в психологическую защиту [19]. Самостоятельные подростки, используя стратегию «Активный отдых», склонны в сложных жизненных ситуациях опираться на внутренние физические ресурсы, занимаясь спортом, ориентируясь на поддержание своего здоровья. Занятия спортом, активный отдых позволяют подросткам отвлечься от ситуаций, объективно непреодолимых.

В репертуаре подростков с личностной беспомощностью наиболее выражены стратегии эмоционально-доминантного стиля: беспокойство ($U = 147,67$, $p = 0,000$) и самообвинение ($U = 117,88$, $p = 0,000$). Проявление повышенной эмоциональной тревожности без осуществления действий по адаптации к ситуации, беспокойство о происходящем и его последствиях, опасение за своё будущее и будущее вообще характеризуют копинг-стратегию «Беспокойство». Способ совладания «Самообвинение» заключается в обвинении себя в возникновении трудностей, ощущении личной ответственности за происходящее. Применение беспомощными подростками данных копинг-стратегий может быть рассмотрено с точки зрения продуктивности/непродуктивности совладания. Так, продуктивной составляющей в данном случае будет являться возможность эмоциональной разрядки (например, плач), возможность контроля

за будущим посредством обозначения возможных последствий, сохранение личного ресурса в объективно непреодолимых ситуациях. В качестве непродуктивной составляющей выступает эмоциональная заикленность на ситуации, отсутствие попыток изменить что-либо, фиксация на переживаниях о последствиях происходящего. Тот факт, что подростки с беспомощностью чаще прибегают к использованию копинг-стратегий «Беспокойство» и «Самообвинение», согласуется с данными исследований их личностных особенностей, в число которых входят пониженная самооценка, повышенная тревожность, склонность к чувству вины [2; 20].

Обсуждение результатов и выводы

Таким образом, демографические, культурные, социальные, экономические изменения современного общества, характеризующиеся многочисленными кризисными и негативными ситуациями, обращают интерес учёных к проблемам поведения человека в таких условиях. Личностная беспомощность как системное качество субъекта определяет характер его взаимоотношений с окружающими, регулирует поведение, отношение к деятельности, действительности таким образом, что субъект остаётся в жёстких рамках данного ему бытия, он сталкивается с неподконтрольностью жизненных событий, возникающих как в силу объективных причин, так и в силу системы убеждений, эмоциональных реакций и всей организации внутреннего мира. Субъект с личностной беспомощностью ограничен в своём взаимодействии с миром в то время, как самостоятельный субъект, характеризующийся высоким уровнем субъектности, способен преобразовывать действительность, управлять собственной жизнедеятельностью, преодолевать трудности, становясь автором своего жизненного пути. Природа и ха-

рактер ситуации (объективные обстоятельства) в сочетании с личностными особенностями (субъективный аспект) определяют стратегии поведения субъекта: активное взаимодействие с ситуацией с целью её изменения или приспособления к ней, уход из поля проблемной ситуации путём переключения внимания на что-то другое, отказ от попыток исправить ситуацию и другие.

В результате проведённого исследования обнаружено, что самостоятельные подростки имеют более широкий набор копинг-стратегий, характерных для разных стилей совладающего поведения: проблемно-ориентированного, мобилизационного, социотропного. Способность использовать каждый стиль совладания с учётом его продуктивной составляющей и с учётом особенностей каждой конкретной ситуации говорит об эффективном совладающем поведении, характеризующимся мобильностью и вариативностью. Что касается подростков с личностной беспомощностью, то они чаще применяют стратегии эмоционально-доминантного стиля, в качестве продуктивной составляющей которого выступает возможность эмоциональной разрядки. Непродуктивная составляющая данного стиля совладания заключается в возможной эмоциональной фиксации вплоть до психосоматических расстройств и деструктивного поведения.

Выявленные стилевые особенности совладающего поведения у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью позволяют развить концепцию личностной беспомощности, полученные данные могут быть предпосылками в решении задачи развития совладающего с трудностями поведения у субъектов с личностной беспомощностью, а также являются предпосылками эмпирического исследования особенностей совладающего поведения у подростков с личностной беспомощностью различного типа (манипулятивного, адаптивного, защитного).

Список литературы

1. Мясичев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. — 426 с.
2. Пономарева, И. В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений / И. В. Пономарева. — Челябинск : Печатный двор, 2014. — 152 с.
3. Coddington, D. R. The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. II. A study of a normal population / D. R. Coddington // *Journal of Psychosomatic Research*. — 1972. — Vol. 16, № 3. — P. 205—213.
4. Циринг, Д. А. Средовая природа личностной беспомощности / Д. А. Циринг, И. В. Пономарева, М. В. Овчинников, К. Ю. Эвнина // *Вестник Томского государственного университета*. — 2014. — № 389. — С. 217—220.
5. Климова, М. О. Диагностика личностной беспомощности у подростков: разработка и апробация психодиагностического инструментария / М. О. Климова, Д. А. Циринг // *Сибирский психологический журнал*. — 2017. — № 66. — С. 130—140.

6. Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2008. — 474 с.
7. Salavera, C. Differences in Happiness and Coping with Stress in Secondary Education Students / C. Salavera, P. Usán, S. Pérez, A. Chato, R. Vera // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2017. — Vol. 237. — P. 1310—1315. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.215>.
8. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 512 с.
9. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с.
10. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна ; Рос. Акад. Образования, Моск. Психол.-соц. ин-т. — 3-е изд. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 349 с.
11. Аверин, В. А. Психология личности : учеб. пособие / В. А. Аверин. — Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 89 с.
12. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — Москва : Просвещение, 1989. — с. 277.
13. Cocorada, E. Adolescent coping strategies in secondary school / E. Cocorada, V. Mihalaşcu // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2012. — Vol. 33. — P. 188—192. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.109>.
14. Материалы Седьмой научной конференции по вопросам возрастной морфологии, физиологии и биохимии. — Москва, 1965. — 522 с.
15. Циринг, Д. А. Особенности совладающего поведения и психологических защит у подростков с личностной беспомощностью / Д. А. Циринг // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2009. — Т. 15, № 5. — С. 167—172.
16. Frydenberg, E. Adolescent Coping Scale : manual / E. Frydenberg, R. Lewis. — Melbourne : ACER Press, 1993. — P. 15—20.
17. Sveinbjornsdottir, S. Adolescent coping scales: A critical psychometric review / S. Sveinbjornsdottir, E. Thorsteinsson // *Scandinavian journal of psychology*. — 2008. — № 49. — P. 533—548.
18. Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. — Изд. 2-е, испр., доп. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — 64 с.
19. Холодная, М. А. Стили совладания в юношеском возрасте в контексте проблемы интеллектуального контроля совладающего поведения / М. А. Холодная // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — Москва : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. — С. 84—96.
20. Галажинский, Э. В. Социально-психологические проявления личностной беспомощности на различных возрастных этапах / Э. В. Галажинский, Д. А. Циринг // *Вестник Томского государственного университета*. — 2010. — № 339. — С. 139—142.

Сведения об авторах

Пахомова Яна Николаевна — кандидат психологических наук, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. psy@csu.ru

Циринг Диана Александровна — доктор психологических наук, профессор, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. psy@csu.ru

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 16—24.*

Styles of coordinating behavior in adolescents (on the material of adolescents with personal help and independence)

Ya.N. Pakhomova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru

D.A. Tsiring

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru

Independence and personal helplessness, which are complex characteristics of a personality, are considered as internal conditions that determine the originality of ways of solving life problems, determine the choice of coping strategies of behavior by the subject. As a result of the study, it was found that independent adolescents have a wider range of coping strategies characteristic of different styles of coping behavior: problem-oriented, mobilization, sociotropic; adolescents with personality helplessness are more likely to use strategies of the emotionally dominant style.

Keywords: *coping behavior; coping style; personal helplessness; independence; adolescence.*

References

1. Myasishchev V.N. *Lichnost' i nevrozy* [Personality and neuroses]. Leningrad, Leningrad State University Publ., 1960. 426 p. (In Russ.).
2. Ponomareva, I.V. *Lichnostnaya bespomoshchnost' podrostkov iz semei s narusheniyami vzaimootnoshenii* [Personal helplessness of adolescents from families with disorders of relationships]. Chelyabinsk, Pechatnyi dvor, 2014. 152 p. (In Russ.).
3. Coddington D.R. The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. II. A study of a normal population. *Journal of Psychosomatic Research*, 1972, vol. 16, no. 3, pp. 205—213.
4. Tsiring D.A., Ponomareva I.V., Ovchinnikov M.V., Evnina K.Yu. Sredovaya priroda lichnostnoi bespomoshchnosti [The environmental nature of personal helplessness]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2014, no. 389, pp. 217—220. (In Russ.).
5. Klimova M.O., Tsiring D.A. Diagnostika lichnostnoi bespomoshchnosti u podrostkov: razrabotka i aprobatsiya psikhodiagnosticheskogo instrumentariya [Diagnostics of personality helplessness in adolescents: development and testing of psychodiagnostic tools]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2017, no. 66, pp. 130—140. (In Russ.).
6. Kryukova T.L. Chelovek kak sub»ekt sovladayushchego povedeniya [Man as a subject of coping behavior]. *Sovladayushchee povedenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [Coping behavior: current state and prospects]. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2008. 474 p. (In Russ.).
7. Salavera C., Usán P., Pérez S., Chato A., Vera R. Differences in Happiness and Coping with Stress in Secondary Education Students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 1310—1315. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.215>.
8. Rubinshtein S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg, Piter, 2003. 512 p. (In Russ.).
9. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. St. Petersburg, Piter, 2001. 288 p. (In Russ.).
10. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. Moscow, MPSI, Voronezh, MODEK, 2001. 349 p. (In Russ.).
11. Averin V.A. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of personality]. St. Petersburg, Izdatel'stvo Mikhailova V.A., 1999. 89 p. (In Russ.).
12. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Prosveshchenie, 1989. P. 277. (In Russ.).
13. Cocorada E., Mihalăşcu V. Adolescent coping strategies in secondary school. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 33, pp. 188—192. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.109>.
14. *Materialy Sed'moi nauchnoi konferentsii po voprosam vozrastnoi morfologii, fiziologii i biokhimii* [Materials of the Seventh scientific conference on age morphology, physiology and biochemistry]. Moscow, 1965. 522 p. (In Russ.).

15. Tsiring D.A. Osobennosti sovladayushchego povedeniya i psikhologicheskikh zashchit u podrostkov s lichnostnoi bespomoshchnost'yu [Features of coping behavior and psychological defenses in adolescents with personality helplessness]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2009, vol. 15, no. 5, pp. 167—172. (In Russ.).
16. Frydenberg E., Lewis R. *Adolescent Coping Scale*. Melbourne, ACER Press, 1993. Pp. 15—20.
17. Sveinbjornsdottir S., Thorsteinsson E. Adolescent coping scales: A critical psychometric review. *Scandinavian journal of psychology*, 2008, 49, pp. 533—548. (In Russ.).
18. Kryukova T.L. *Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly* [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. 64 p. (In Russ.).
19. Kholodnaya M.A. Stili sovladaniya v yunosheskom vozraste v kontekste problemy intellektual'nogo kontrolya sovladayushchego povedeniya []. *Sovladayushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [Coping behavior: current state and prospects]. Moscow, Izdatel'stvo Instituta psikhologii RAN, 2008. Pp. 84—96. (In Russ.).
20. Galazhinskii E.V., Tsiring D.A. Sotsial'no-psikhologicheskie proyavleniya lichnostnoi bespomoshchnosti na razlichnykh vozrastnykh etapakh [Socio-psychological manifestations of personal helplessness at different age stages]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University], 2010, no. 339, pp. 139—142. (In Russ.).

СООБЩЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

MESSAGES FROM YOUNG SCIENTISTS

Вестник Челябинского государственного университета.
Образование и здравоохранение. 2020. № 2—3 (10—11). С. 25—29.

УДК 172/189
ББК 87.75

«Жизнь» и «смерть» как фундаментальные категории в культуре

С. С. Карлова

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

В данной статье рассматриваются понятия жизни и смерти в качестве основополагающих категорий, фиксирующих содержание культуры определенного сообщества. Их фундаментальное значение состоит в формировании смысложизненных ориентиров. Данный подход иллюстрируется на примере западной и восточной культур. Западный тип мышления отличается опорой преимущественно на науку и логику. Так «жизнь» и «смерть» выделены как особые категории и системно осмыслены именно в западной философии. В силу динамичности западной культуры их содержание разнообразно и изменчиво. В целом феномен жизни — в особенности отдельного человека — стал в ней высшей ценностью. Соответственно подобной динамике менялись и взгляды на смысл жизни. Основные подходы к их толкованию — имманентный и трансцендентный. В восточной культуре содержание категорий жизни и смерти черпается преимущественно из мифологии и религии. Поскольку жизнь отдельного человека здесь не расценивается в качестве эталона, смысл его жизни традиционно связывается с выполнением определенной роли в коллективе и самосовершенствованием во имя гармонии с бытием.

Ключевые слова: *жизнь, смерть, категории, культура, мировоззрение.*

Специфика той или иной культуры чаще всего объясняется путем рассмотрения совокупности ее мировоззренческих установок, системы ценностей, морально-этических норм, религиозных взглядов, традиций и т. д. [4].

Ввиду многообразия подобных аспектов возникает вопрос: есть ли у культуры более фундаментальное основание, позволяющее понять ее в более полной мере и формирующее в том числе и все перечисленные элементы?

Мы полагаем, что таковым фундаментом является понимание феноменов жизни и смерти, закрепленное в соответствующих категориях.

Категории выражают наиболее существенные отношения действительности и познания [2, с. 151—152]. В рамках культуры они являются «набором основополагающих понятий», которые образуют определенную модель реальности, отражают специфику системы ценностей, задают образцы мировосприятия и социального поведения [5]. Следовательно, рассматривая категории, мы можем познать ту или иную культуру на мировоззренческом уровне.

В зависимости от конкретной культуры и эпохи категории «жизнь» и «смерть» наполнялись различным содержанием.

Так, жизнь — согласно классическому, восходящему к Античности определению, это «форма бытия живого существа» [2, с. 118].

Основными подходами к пониманию данной категории являются:

- механицизм (жизнь как механическое и вещественное взаимодействие): жизнь в данном случае рассматривается как материальный процесс, объясняемый исключительно механистически; органический мир объясняется теми же законами, что и неорганический, — законами физики и химии. Так, феномен жизни трактуется как «форма существования белковых тел, существенным моментом которого является постоянный обмен веществ с <...> внешней природой» (Ф. Энгельс) [2, с. 118, 204];
- витализм (жизнь как энтелехия): утверждается, что жизнь обладает собственными законами, несводимыми лишь к законам физики и химии; биологические процессы в организмах объясняются наличием у них некоторой нематериальной, сверхъестественной субстанции («жизненной силы», души), которая несет цель в самой себе и целенаправленно управляет этими процессами. Так, жизнь

понимается как организующее воздействие души на безжизненную материю и актуализация ее [души] наличных способностей в этом процессе (Аристотель). Данный подход как раз характерен для интерпретации жизни на Востоке. Так, в восточной философии в качестве подобной «жизненной силы» выступают «ци» и «прана» [2, с. 60, 118; 4];

- синтез механицизма и витализма (как внутренняя причинность): жизнь трактуется в рамках соединения идеи о внутренней целесообразности с представлениями о механической причинности. Так, жизнь понимается как «пробуждение» атомов, «развертывание монад» (простых духовных субстанций), имеющих в самих себе цель своих действий, приводящих в движение инертную материю и являющих себя в виде тел, при этом «тела действуют так, как будто бы вовсе не было душ (монад), а души действуют так как будто бы не было никаких тел; вместе с тем, оба действуют так, как будто бы одно влияет на другое» (Г. Лейбниц) [2, с. 60; 7].

Таким образом, категория жизни имеет достаточно широкий спектр значений. Ее содержание формирует отношение человека к окружающему живому миру (природе) и к самому себе как к живому существу.

Смерть — «это естественный конец всякого живого существа», «состояние организма после необратимой потери жизненных функций» [2, с. 304—305; 11].

К пониманию смерти существуют два подхода:

- онтологический: смерть выступает чисто как антитеза жизни, как ее парная категория с противоположным значением, за которой «ничего не стоит». Так, смерть понимается как «небытие», которое не существует ни в каком виде (Парменид) [10];
- культурологический: смерть рассматривается не как антитеза жизни, но как *граница*, определяющая конечность индивидуального бытия, осознав которую индивид оценивает свою жизнь и задается вопросом о ее смысле. Так, смерть понимается как конец индивидуального бытия, осмысление которого определяет всю нашу жизнь: помогает понять, что действительно важно (А. Шопенгауэр) [14].

Второй подход преобладает в восточной философии: так, смерть — в паре с жизнью — понимается как одна из фаз «единого процесса трансформаций-перемен»; как «одна из метаморфоз <...> составляющих сущность жизни» [14].

В силу сказанного смерть выступает для человека конститутивным моментом его мировоззрения.

Именно с точки зрения осознания ее смысла как завершающего момента человеческой жизни данный феномен и рассматривается философией [12].

Итак, интерпретация таких феноменов, как жизнь и смерть, определяет мировосприятие человека, его отношение к своему существованию, его место в мире как его части. В зависимости от этой интерпретации в культуре далее складываются определенные духовные ценности, нормы морали и поведения. Данные категории, таким образом, являются фундаментальными для культуры: они регулируют ее, задают ей определенную специфику, являясь стержнем всех ее элементов, в том числе смысложизненных ориентиров.

Отличие конкретных сообществ обусловлено тем, как понимается что такое жизнь и человек и что принимается за высшую ценность. Это понимание, в свою очередь, конкретизируется в виде системы моральных норм о желательных и нежелательных поступках человека и самого общества.

Проиллюстрируем данный подход на примере западной и восточной культур.

Западный тип мышления отличается от восточного абстрактностью, рациональностью, опорой на науку и логику [3]. Так «жизнь» и «смерть» выделены как особые категории и системно осмыслены именно в западной философии.

Содержание данных категорий и соответствующих взглядов на жизнь, ее смысл и конечность на протяжении всего развития западной философии разнообразно и изменчиво ввиду динамичности западной культуры [9]. Так понимание человека и ценности его жизни здесь прошло следующую эволюцию: изначально человек выступал как «особь», «случайный индивид», затем — как «социальный индивид», «персонификация определенной социальной общности, группы» и, наконец, как «личность» [7]. В результате в западной культуре феномен жизни — в особенности жизнь отдельного человека — в целом стал эталоном и высшей ценностью. Соответственно, смерть в целом стала восприниматься в негативном ключе, как зло; в данной культуре появилась тенденция к «бегству от смерти» [1].

Ввиду динамичного характера западной мысли формировались и различные вариации понимания смысла жизни. Относительно его интерпретации в западной философии сложились два основных подхода: имманентный и трансцендентный [13, гл. 5].

Суть имманентного подхода: смысл жизни внутренне присущ реальному человеческому бытию, он *может* быть найден и найден в самом существовании человека, жизнь которого признается *самоценной*; в рамках данного подхода смысл

жизни в значительной степени понимается как результат индивидуального духовного творчества человека [13, гл. 5].

Суть трансцендентного подхода: смысл жизни не заключается в существовании *конкретного* индивида, он выносится за пределы человеческого существования, связывается с некой самоценной сущностью, с Абсолютом, к универсальному смыслу которого человек может приобщиться, и признается для него непостижимым *при жизни* [13, гл. 5].

Различие данных подходов, таким образом, состоит в весомости универсального / индивидуального смысла: если универсальный смысл имеет основополагающее значение — это трансцендентный подход; если же приоритет в смысле жизни отдается индивидуальному — это имманентный подход.

Сходство данных подходов заключается в том, что оба признают возможность человека если и не постичь смысл своего существования, то увидеть смысл в самом процессе и попытке этого постижения.

Восточные философы так же, как и западные, задавались рассуждениями на тему, что есть этот мир и каков смысл человеческого существования. В основу картины мира на Востоке также вкладывалось понимание жизни и ее конечности, которое черпалось преимущественно из мифологии и религии. Так, мыслители констатировали существование живого мира и его первоначала, а также пытались отыскать убедительное доказательство последнему, выявить его субстрат и структуру [11, гл. 2].

Особенности древнеазиатского общества, где человек был лишен личностной индивидуаль-

ности, а интересы и жизнь коллектива ставились превыше интересов и жизни конкретного человека, отрицательно сказались на развитии свободной личности, что, в свою очередь, определило развитие философской мысли на Востоке, которая на долгие годы осталась в замкнутом пространстве традиционных мыслительных структур [11, гл. 3].

Такой уклад жизни, в свою очередь, породил в данной культуре тенденцию к «бегству от жизни» и смирению перед неизбежностью смерти. В то же время подобное «отрицание жизни» являлось отрицанием лишь «мира зла», но не жизни вообще. В постоянном стремлении к самосовершенствованию и поиску истины, напротив, проявляется утверждение жизни как «вечно изменяющегося процесса, потока нескончаемых перемен» [11, гл. 3].

В результате смысл жизни человека в восточной культуре, как правило, соотносится с выполнением определенной социальной роли и самосовершенствованием во имя гармонии с бытием.

Итак, рассматривая категории жизни и смерти, мы можем познать ту или иную культуру на мировоззренческом уровне, осмыслить её видение мира и её идеалы. Так как понимание смысла жизни базируется на категориях жизни и смерти, поскольку их трактовка является базой для формирования мировосприятия человека, его отношения к своему существованию и определению своего места в мире, то представляется возможным определить смысл жизни человека в той или иной культуре, выявив в ней понимание конкретно этих двух феноменов. На подобном понимании, в свою очередь, создается возможность для диалога между различными культурами.

Список литературы

1. Амбарова, П. А. Представления о смерти в западной темпоральной картине мира / П. А. Амбарова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. — 2012. — № 1 (98). — С. 165—170. — URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/21020/1/iurp-2012-98-24.pdf>.
2. Вирго, Р. Э. Характерные особенности восточной философии / Р. Э. Вирго // Молодой ученый. — 2016. — № 12 (116). — С. 1538—1540. — URL: <https://moluch.ru/archive/116/31934> (дата обращения: 05.06.2020).
3. Витализм // Новая философская энциклопедия. — URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0124a65430338b2adfc56924> (дата обращения: 05.06.2020).
4. Камалетдинова, А. Я. Мировоззренческие подходы к феномену здоровья в различных культурах / А. Я. Камалетдинова, А. Б. Невелев // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 3—4 (7—8). — С. 5—8.
5. Категории культуры // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. — URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/newest-dictionary/articles/1113/kategorii-kultury.htm> (дата обращения: 05.06.2020).
6. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — Москва : Политиздат, 1984. — URL: <http://psylib.org.ua/books/konis01/txt01.htm> (дата обращения: 07.06.2020).

7. Лейбниц // Новая философская энциклопедия. — URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0171cae677531bf344fa0371> (дата обращения: 05.06.2020).
8. Медведев, В. А. Концепт человека в истории европейской философии и культуры / В. А. Медведев // КиберЛенинка. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-cheloveka-v-istorii-evropeyskoj-filosofii-i-kultury> (дата обращения: 07.06.2020).
9. Слинин, Я. А. Мудрость Парменида / Я. А. Силин // VitaCogitans — 2003. — Вып. 2, № 2. — С. 41—47. — URL: <http://anthropology.ru/ru/text/slinin-yaa/mudrost-parmenida> (дата обращения: 10.06.2020).
10. Степанянц, М. Т. Философия древнего Востока / М. Т. Степанянц // История восточной философии : учеб. пособие. — Москва : ИФ РАН, 1998. — URL: <https://smirnov.iph.ras.ru/win/teach/ivf.htm> (дата обращения: 10.06.2020).
11. Смерть // Новая философская энциклопедия. — URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0186d368b46fab3beb4e2d86> (дата обращения: 05.06.2020).
12. Стрелец, Ю. Ш. Смысл жизни человека: от истории к вечности / Ю. Ш. Стрелец. — URL: <http://www.orenport.ru/images/doc/924/Strelez.pdf>.
13. Торчинов, Е. А. Жизнь, смерть, бессмертие в универсуме китайской культуры / Е. А. Торчинов. — URL: <http://anthropology.ru/ru/text/torchinov-ea/zhizn-smert-bessmertie-v-universume-kitayskoj-kultury-0> (дата обращения: 09.06.2020).
14. Шопенгауэр, А. Смерть и ее отношение к неразрушимости нашего существа / А. Шопенгауэр. — URL: <http://lib.ru/FILOSOF/SHOPENGAUER/shopeng1.txt> (дата обращения: 06.06.2020).

Сведения об авторе

Карлова Светлана Сергеевна — магистрант кафедры философии, факультет Евразии и Востока, профиль «восточная философия», Челябинский Государственный университет, Челябинск, Россия. giyomdenogare@mail.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 25—29.

“Life” and “death” as fundamental categories in culture

Karlova S.S.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. giyomdenogare@mail.ru

This article discusses the concepts of life and death as fundamental categories in culture. Their fundamental significance lies in the formation of views on the meaning of life. This approach is illustrated by the example of Western and Eastern cultures. The Western style of thought is characterized by reliance on science and logic. It is in Western philosophy that “life” and “death” are singled out as special categories and systematically interpreted. Their content is variable due to the dynamism of Western culture. In general, the phenomenon of life has become the highest value in it. Because of such dynamics, views on the meaning of life have changed. The main approaches to their interpretation are the immanent and transcendental approaches. The content of the categories “life” and “death” in Eastern culture derives from mythology and religion. Here the life of an individual is not regarded as the highest value, therefore the meaning of his life is associated with a certain function in society and self-improvement for finding harmony with the world.

Keywords: *life, death, categories, culture, worldview, meaning of life.*

References

1. Ambarova P.A. Predstavleniya o smerti v zapadnoi temporal'noi kartine mira [The concept of death in the western temporal picture of the world]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [News of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of education, science and culture], 2012, no. 1 (98), pp. 165—170. Available at: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/21020/1/iurp-2012-98-24.pdf>. (In Russ.).
2. Virgo R.E. Kharakternye osobennosti vostochnoi filosofii [Characteristic features of oriental philosophy]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2016, no. 12 (116), pp. 1538—1540. Available at: <https://moluch.ru/archive/116/31934>, accessed 05.06.2020. (In Russ.).

3. Vitalizm [Vitalism]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New Philosophical Encyclopedia]. Available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0124a65430338b2adfc56924>, accessed 05.06.2020. (In Russ.).
4. Kamaletdinova A.Ya., Nevelev A.B. Mirovozzrencheskie podkhody k fenomenu zdorov'ya v razlichnykh kul'turakh [Worldview approaches to the phenomenon of health in various cultures]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhraneniye* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 3—4 (7—8), pp. 5—8.
5. Kategorii kul'tury [Categories of culture]. *Noveishii filosofskii slovar'* [The latest philosophical dictionary]. Available at: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/newest-dictionary/articles/1113/kategorii-kultury.htm>, accessed 05.06.2020. (In Russ.).
6. Kon I.S. *V poiskakh sebya: Lichnost' i ee samosoznanie* [In Search of Yourself: Personality and Her Self-Consciousness]. Moscow, Politizdat, 1984. Available at: <http://psylib.org.ua/books/konis01/txt01.htm>, accessed 07.06.2020. (In Russ.).
7. Leibnits [Leibniz]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New philosophical encyclopedia]. Available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0171cae677531bf344fa0371>, accessed 05.06.2020. (In Russ.).
8. Medvedev V.A. Kontsept cheloveka v istorii evropeiskoi filosofii i kul'tury [The concept of man in the history of European philosophy and culture]. *KiberLeninka* [CyberLeninka]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-cheloveka-v-istorii-evropeyskoy-filosofii-i-kultury>, accessed 07.06.2020. (In Russ.).
9. Slinin Ya.A. *Mudrost' Parmenida* [Wisdom of Parmenide]. *VitaCogitans*, 2003, iss. 2, no. 2, pp. 41—47. Available at: <http://anthropology.ru/ru/text/slinin-yaa/mudrost-parmenida>, accessed 10.06.2020. (In Russ.).
10. Stepanyants M.T. *Filosofiya drevnego Vostoka* [Philosophy of the Ancient East]. *Istoriya vostochnoi filosofii* [History of Eastern Philosophy]. Moscow, IPh RAN, 1998. Available at: <https://smirnov.iph.ras.ru/win/teach/ivf.htm>, accessed 10.06.2020. (In Russ.).
11. Smert' [Death]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New philosophical encyclopedia]. Available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0186d368b46fab3beb4e2d86>, accessed 05.06.2020. (In Russ.).
12. Strelets Yu.Sh. *Smysl zhizni cheloveka: ot istorii k vechnosti* [The meaning of human life: from history to eternity]. Available at: <http://www.orenport.ru/images/doc/924/Strelez.pdf>. (In Russ.).
13. Torchinov E.A. *Zhizn', smert', bessmertie v universume kitaiskoi kul'tury* [Life, death, immortality in the universe of Chinese culture]. Available at: <http://anthropology.ru/ru/text/torchinov-ea/zhizn-smert-bessmertie-v-universume-kitayskoy-kultury-0>, accessed 09.06.2020. (In Russ.).
14. Shopengauer A. *Smert' i ee otnosheniye k nerazrushimosti nashego sushchestva* [Death and its relation to the indestructibility of our being]. Available at: <http://lib.ru/FILOSOF/SHOPENGAUER/shopengl.txt>, accessed 06.06.2020. (In Russ.).

УДК 172/179
ББК 87.75

Жизнь, смерть и бессмертие в китайской культуре

И. Н. Долгодворова

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Данные категории так или иначе интересуют каждого человека, они определенным образом влияют на формирование морально-этических норм. Также их исследование может стать способом решения такой вечной проблемы, как поиск смысла жизни. К тому же в связи с постоянным развитием науки и техники понимание данных категорий может помочь в решении некоторых вопросов в биоэтике.

Ключевые слова: *жизнь, смерть, бессмертие, конфуцианство, даосизм.*

Проблема жизни, смерти и бессмертия относится к числу особо актуальных, поскольку через данные категории рассматривается множество проблем. К тому же, исследуя эти понятия, формируется представление о другой культуре. В каком-то смысле, они даже определяют ее, оказывают влияние на характер отношений с окружающими и как следствие — нравственную атмосферу в обществе.

Первыми источниками познания данных категорий выступали мифы и религия, где их понимание не исходило из личного опыта человека, а давалось кем-то свыше.

В философских учениях существует множество подходов к определению понятий жизнь, смерть и бессмертие, однако уже с Нового времени философы стали уделять особое внимание категории жизнь, осознавая ее ценность и важность для человека.

В определении жизни выделяются несколько подходов, где источником жизни выступали духовное начало, некая причинность или материя. Представителями первого подхода являются Платон и Аристотель, которые считали, что жизненная энергия сосредотачивается в Душе, следовательно, она является своеобразным «оживляющим фактором».

Представитель второго подхода — И. Кант, который выбрал основой понятие «связи конечных причин», из которого он выводит понятие живого объекта как органического целого, части которого «были возможны только в силу их отношения к целому», которые также в силу своей казуальности соединялись в целое. Эта часть «мыслится как орган, создающий другие части (следовательно, каждая создает другие), а такой орган не может быть орудием искусства; он может быть лишь орудием природы, которая предоставляет весь материал для орудий (даже для орудий искусства), и лишь тогда и лишь поэтому такой продукт, как нечто организованное и себя само организующее,

может быть назван целью природы» [8]. То есть, органическое тело имеет возможность организовывать материю.

Представители третьего подхода данные категории рассматривали с точки зрения естественных наук, одним из представителей можно выделить Ф. Энгельса.

Ф. Энгельс в своем труде «Диалектика природы» приводит следующее определение жизни: «Жизнь есть способ существования белковых тел, существенным моментом которого является постоянный обмен веществ с окружающей их внешней природой, причем с прекращением этого обмена веществ прекращается и жизнь, что приводит к разложению белка» [4]. Жизнь понимается Энгельсом в чисто материалистическом подходе, так же он описывает и смерть, которая представляется им как результат жизни: «жить — значит умирать». Поэтому рассматривать бессмертие он считает нецелесообразным.

Таким образом, можно сделать вывод, что в этой триаде категория жизни является исходной.

Уже с эпохи Просвещения европейская философия стала активно обсуждать личность, неотъемлемым атрибутом которой является жизнь.

С этого момента было зафиксировано особое отношение к жизни, которое до этого, возможно, не осознавалось либо не акцентировалось: в приоритет становится индивидуальная жизнь. Это можно увидеть на примере совершенствования юридического права, которое ужесточило наказание за убийство. Сегодня же в «Декларации прав и свобод человека и гражданина» закреплено право на жизнь и ее сохранение.

Также сегодня понимание феномена жизни формирует современную глобальную стратегию человечества по отношению к природе, которая выражается в биоэтике, занимающейся философским осмыслением проблем, так или иначе затрагивающих жизнь человека.

В европейской культуре индивидуальная жизнь выступает высшей ценностью: все, что приносит вред жизни, будет считаться злом, поскольку это покушение на высшую ценность человека. То есть базовые категории морали строятся именно на понимании жизни как высшей ценности.

Что касается китайской философии, то древнекитайские философы также пытались отыскать какое-то первоначало, которое породило и определяло этот мир. В даосизме такой категорией является Дао. Конфуцианство же опирается на 3 категории — Тянь, Ли, Дао, которые определяют общественную жизнь.

Конфуцианство выдвинуло в качестве основы существования общества ритуал. На этой основе были составлены правила поведения, которые бы способствовали его исполнению каждым человеком. Конфуцианство — это прежде всего этикоморальное учение, поэтому на понимании основных категорий были основаны представления о Добре и Зле: человек не зол по своей природе, однако, если он не следует законам Тянь и Ли, это окажет на него негативное воздействие.

Так же и с даосизмом. Поскольку жизнь представлялась как естественность, следование принципу у-вэй, то проявление каких-то эмоций, отступление от Дао воспринималось отрицательно.

Даосизм говорит о гармоничном существовании с Дао, с самим собой, конфуцианство — о гармоничном существовании с обществом, следовательно, у нас появляется еще одна универсалия — Гармония. Таким образом, основными понятиями данных школ выступают общественная жизнь и гармония.

Даосизм строит свое учение на категории «Дао». Следовать пути, Дао — основополагающая цель жизни всех последователей данного учения, которая выражается в принципе недеяния — у-вэй как подражании бездеятельному Дао, что предполагало отказ от целенаправленной деятельности и полную бесстрастность к живым существам и эмоциям. Последователи даосизма верили, что это поможет достичь индивиду состояния полной идентичности с сущностью мира: полное отчуждение = выявление собственного Дао. Для достижения такого состояния существуют различные психологические упражнения и тренинги. Что касается жизни и смерти как категорий, то в «Дао дэ цзин» они выступают совершенно естественными, словно смена дня и ночи.

У Чжуан-цзы так же данные категории выступают естественным порядком каждого живого существа. Смерть освобождает наш дух от тела, позволяя ему вернуться к Дао.

Относительно вселенной, жизнь человека мимолетна, рождаясь в Хаосе, она переходит в свое новое состояние — смерть, тем самым возвращаясь к Дао, чтобы потом переродиться снова, но в новом состоянии, облики — это круговорот ци.

Что касается бессмертия, то в Дао дэ цзин говорится, что можно увеличить продолжительность жизни за счет следования Дао. Позднее появились практики, которые могли помочь с достижением бессмертия. Выделился сянь-даосизм — направление, которое связано с продлением жизни с помощью алхимии.

Таким образом, жизнь каждого истинного даоса строится в соответствии с принципом у-вэй. Жизнь и смерть выступают естественными переменами, которые стоит принять. В более поздних версиях даосизма существуют различные практики, направленные на совершенствование духа и тела, которые помогут в достижении физического бессмертия.

Если учение даосов было направлено на индивидуальное совершенствование, то учение Конфуция посвящено воспитанию индивида, нравственному росту человека в гармонии с обществом.

Человек не может познать смерть, значит, ему нужно сосредоточиться на понимании жизни, прожить ее правильно.

Основным законом, которому должно подчиняться, является Небо, требующее следовать порядкам и традиции в Поднебесной. Основным же принципом, которым нужно руководствоваться, является взаимность — «не делай другим того, чего не желаешь себе».

Идеалом человека в конфуцианстве выступает благородный муж, цзюнь-цзы. Его характеризуют такие добродетели, как гуманность (жэнь), благопристойность (ли), справедливость (и), мудрость (чжи), верность (син). Данные качества являются очень важными, поскольку их отсутствие приведет к деградации нравственности, гибели правящего режима и другим негативным последствиям.

Остановимся подробнее на категории Ли. Его особая значимость состояла в том, что именно он устанавливал связь между поколениями, между миром живых и миром мертвых. Культ предков — одна из важных составляющих конфуцианства, ритуал здесь играет очень важную роль. Бессмертие в конфуцианстве тесно связано с почитанием усопших: благородный муж, совершивший добродетельный поступок, надолго остается в памяти своих потомков, тем самым обеспечивая себе бессмертие.

Жизнь, таким образом, есть следование Небу, ритуалу, на котором строится не только социально-нравственная жизнь людей, но и политическая,

поэтому данные категории также относятся к государству: только поистине благородный муж способен управлять народом. Смерть Конфуцием не рассматривалась, потому что, по его мнению, нельзя рассуждать о том, чего мы не знаем. А бессмертие было возможно только в памяти потомков.

Итак, в чем же заключается особенность понимания данных категорий в китайской философии в отличие от европейской? За основание ее рассмотрения была взята категория жизни: в европейской философии это жизнь индивидуальная, а в китайской — жизнь общественная.

В европейской философии особое внимание уделяется человеку как отдельно взятому индивиду. И даосизм, и конфуцианство включают в свое рассмотрение человеческую личность, однако в даосизме она отчуждена от общества; в конфуцианстве служит на благо. В конфуцианстве личность являлась непосредственной частью общества, ей это было необходимо для своего полного становления, развития; в даосизме же человек мог развиваться и вне общества, поскольку са-

мосовершенствование могло проходить в полной изоляции от людей. Однако и в даосизме, и в конфуцианстве подчеркивается незначительность индивидуальной жизни: если необходимо пожертвовать жизнью во имя справедливости, то человек непременно должен это сделать ради гармонии в обществе.

Также европейской культуре свойственен процесс покорения: природы, Космоса и так далее. Китайской же культуре свойственно гармоничное существование, гармония как основа всего.

В соответствии с этими представлениями исторически складывались морально-этические нормы.

Проблема жизни, смерти и бессмертия — очень важная мировоззренческая проблема, которая помогает в решении таких вопросов, как познание культуры и личности, проблема смысла жизни и так далее.

Сейчас рассмотрение данной проблемы может помочь в решении проблем таких направлений деятельности, как юридическое право, медицинская биоэтика и другие.

Список литературы

1. Бессмертие в даосизме // Moscowuniversityclub.ru : сайт. — URL: <http://www.moscowuniversityclub.ru/home.asp?artId=10015> (дата обращения: 04.05.2020).
2. Дао дэ цзин // Tao-te-ching.ru : сайт. — URL: <http://tao-te-ching.ru> (дата обращения: 04.05.2020).
3. Даосизм // Iphlib.ru : сайт. — URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH59409d48b1ca4c7697d259> (дата обращения: 26.04.2020).
4. Диалектика природы // Filosof.historic.ru : сайт. — URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001011/st000.shtml> (дата обращения: 05.05.2020).
5. Конфуцианство // Iphlib.ru : сайт. — URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHbb6fbae980327d862096bb> (дата обращения: 26.04.2020).
6. Лунь юй // Bookol.ru : сайт. — URL: https://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/filosofiya/116802/fulltext.htm (дата обращения: 26.03.2020).
7. Понятие жизни в философии // Mirznanii.com : сайт. — URL: <https://mirznanii.com/a/229145/problema-zhizni-v-filosofii> (дата обращения: 26.04.2020).
8. Познание живого: теоретико-методологические основы // Libed.ru : сайт. — URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/402360-1-s-deniskin-poznanie-zhivogo-teoretiko-metodologicheskie-osnovi-monografiya-chelyabinsk-cicero-2010-udk-bbk-87-72.php> (дата обращения: 20.04.2020).
9. Чжуан-цзы // Libed.ru : сайт. — URL: https://www.bookol.ru/starinnoe/drevnevostochnaya_literatura/3071/fulltext.htm (дата обращения: 20.02.2020).

Сведения об авторе

Долгодворова Ирина Николаевна — магистрант кафедры философии, факультет Евразии и Востока, профиль «восточная философия», Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. irina.dolgodorova.98@mail.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 30—33.

Life, death and immortality in chinese culture

I.N. Dolgodvorova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. irina.dolgodvorova.98@mail.ru

In one way or another, these categories are of interest to every person; they in a certain way influence the formation of moral and ethical standards. Also their study can be a way to solve such an eternal problem as the search for the meaning of life. Moreover, in connection with the constant development of science and technology, an understanding of these categories can help solve some issues in bioethics.

Keywords: *life, death, immortality, Confucianism, Taoism.*

References

1. *Bessmertie v daosizme* [Immortality in Taoism]. Available at: <http://www.moscowuniversityclub.ru/home.asp?artId=10015>, accessed 05.04.2020. (In Russ.).
2. *Dao de tszin* [Tao te ching]. Available at: <http://tao-te-ching.ru>, accessed 05.04.2020). (In Russ.).
3. *Daosizm* [Taoism]. Available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH-59409d48b1ca4c7697d259>, accessed 04.26.2020. (In Russ.).
4. *Dialektika prirody* [Dialectics of nature]. Available at: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001011/st000.shtml>, accessed 05.05.2020. (In Russ.).
5. *Konfutsianstvo* [Confucianism]. Available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHbb6fbae980327d862096bb>, accessed 04.26.2020. (In Russ.).
6. *Lun' yui* [Lun yui]. Available at: https://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/filosofiya/116802/fulltext.htm, accessed 03.26.2020. (In Russ.).
7. *Ponyatie zhizni v filosofii* [The concept of life in philosophy]. Available at: <https://mirznanii.com/a/229145/problema-zhizni-v-filosofii>, accessed 04.26.2020. (In Russ.).
8. *Poznanie zhivogo: teoretiko-metodologicheskie osnovy* [Cognition of the living: theoretical and methodological foundations]. Available at: <http://libed.ru/knigi-nauka/402360-1-s-deniskin-poznanie-zhivogo-teoretiko-metodologicheskie-osnovi-monografiya-chelyabinsk-cicero-2010-udk-bbk-87-72.php>, accessed 20.04.2020. (In Russ.).
9. *Chzhuan-tszy* [Chuang Tzu]. Available at: https://www.bookol.ru/starinnoe/drevnevostochnaya_literatura/3071/fulltext.htm, accessed 20.02.2020. (In Russ.).

УДК 159.923
ББК 159.923

Личностная беспомощность: от симптомов и проблем к возможным путям их решения

С. В. Аристова

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Автор, имеющий интерес к теме личностной беспомощности, подкрепленный собственным опытом, подводит итоги теоретического изучения феномена, обозначает актуальность темы с учетом современных требований жизни в условиях стремительных преобразований и нестабильности.

В статье исследуются характерные признаки личностной беспомощности и факторы, способствующие формированию феномена, прослеживается взаимосвязь компонентов, образующих системную характеристику личности, определяющую низкую степень ее активности и отсутствие успехов в достижении целей и развитии потенциала.

В поиске решения проблемы, связанной с трудностями выхода человека за рамки феномена личностной беспомощности и необходимости движения личности в сторону автономии и самодетерминации, автор рассматривает возможность использования в психологической и психотерапевтической работе идеи личностного смысла в качестве мотивационной составляющей.

Ключевые слова: личностная беспомощность, когнитивно-поведенческий подход, экзистенциальная психология, личностный смысл, автономия, самодетерминация.

В современном стремительно меняющемся мире во многих сферах общественной жизни быстрыми темпами идет внедрение инноваций, мир становится все более технологичным, что требует эффективного освоения человеком новых областей знаний, развития компетенций и навыков, освоения зоны их применения. Очевидно, что для адаптации человека к таким условиям быстрого ритма, нестабильности и неопределенности необходимо формирование активной жизненной позиции, поиск дополнительных внутренних и внешних ресурсов, настойчивость, целеустремленность и высокая самоорганизация.

Вместе с тем, по данным социологических опросов, большинство граждан не чувствуют себя способными оказывать активное влияние на собственную жизнь, испытывают большие трудности в совладании со стрессом, вызванным условиями экономической и политической нестабильности, не удовлетворены качеством собственной жизни. Вместо инициативы и целеустремленности в решении задач они предпочитают отказ от активных действий, пассивное смирение, отстранение и уход от ответственности за собственные решения в различные психологические защиты и зависимости. Очевидно, что благополучие отдельного индивида зависит от его личной эффективности и усилий, а качество жизни страны в целом обеспечивается наличием критической массы эффективных, самостоятельных, предприимчивых граждан. В этих условиях тема беспомощности, движения

человека в сторону самостоятельности, роста и развития его личности становится актуальной и требует дальнейшего изучения и осмысления.

Феномен личностной беспомощности, являющийся довольно популярным в когнитивно-поведенческом направлении психологии, к настоящему времени достаточно глубоко исследован. Одновременно с этим возникают вполне закономерные вопросы: «А существуют ли возможности выхода человека за рамки обусловленности феноменом, или человек является существом, жестко детерминированным автоматически функционирующими механизмами?» Поиск ответов на эти вопросы явился целью написания данной статьи.

Впервые, теорию личностной беспомощности сформулировали и изложили американские ученые во главе с М. Селигманом, в 60-х годах XX века, во время проведения экспериментов над собаками, по схемам, разработанным русским физиологом И. П. Павловым. Ученые были озадачены нелогичным поведением животных, не пытавшихся избежать удара электрическим током, имея для этого возможность. В дальнейшем эмпирические исследования М. Селигман с помощниками на человеческой выборке, позволили установить, что беспомощность является следствием получения индивидом опыта неконтролируемости неприятных событий, когда индивид не видит связи между своими действиями и их результатом. Ученые тогда пришли к выводу, что живое существо выучивается быть беспомощным, если оно

привыкает к тому, что от его активных действий ничего не зависит, неприятности происходят сами по себе и он не в силах повлиять на их возникновение. Данный феномен получил название «выученная беспомощность».

В ходе дальнейшего изучения феномена, зарубежные психологи (Л. Абрамсон, С. Майер, К. Петерсон, Дж. Тисдейл, Д. Хирото и другие) выявили закономерности развития беспомощности и описали симптомы феномена, представляющие собой дефициты в трех сферах: мотивационной, эмоциональной и когнитивной.

Когнитивный дефицит характеризуется тремя составляющими.

Во-первых, пессимистическим атрибутивным стилем, при котором человек имеет склонность интерпретировать негативные события своей жизни как произошедшие из-за своих ошибок и недостатков, а причины «хороших» событий приписывать другим людям или обстоятельствам, например, удаче. Зачастую, такое не соответствующее действительности объяснение приводит к снижению самооценки, обесценению своих способностей, формированию неверного самовосприятия. Во-вторых, отсутствием гибкости в мышлении, наличием жестких, мешающих правил, убеждений и установок, снижающих возможности человека в достижении желаемого. Не только мышление, но и поведение индивида в этом случае осуществляется под воздействием шаблонов и догм. Третья составляющая — это недостаток творческого мышления, характеризующийся сниженной способностью к выработке нестандартных путей решения проблем и задач, препятствующий возможности рассмотрения нескольких вариантов развития события, различных путей решения проблем. Недостаток креативности перечеркивает возможности для творческой деятельности, препятствует самовыражению личности, ее внутреннему обогащению и развитию индивидуальности.

Мотивационный дефицит представляется наличием низкого уровня притязаний, мотивацией избегания неудач, перекладыванием ответственности за свои неудачи на других (экстернальный локус контроля), сниженной самооценкой. Человек склонен останавливать себя в достижении возможного успеха, довольствоваться малым, ограничивая развитие своего потенциала.

Эмоциональный дефицит выражается наличием замкнутости, эмоциональной неустойчивости, склонности к депрессивному состоянию. Вместо открытости, легкости и уверенности в себе, необходимых для установления социальных контактов и развития гармоничных отношений, у индиви-

да присутствуют: длительные неприятные переживания, подавленность, чувство вины, обиды, тревоги и разочарования. Это препятствует эффективной адаптации к трудным жизненным ситуациям, приводит к отчужденности и развитию психосоматических заболеваний.

Позднее, в ходе изучения беспомощности, проведенного на базе ЧелГУ группой исследователей во главе с Д. А. Циринг, удалось разграничить беспомощность как состояние, являющееся следствием длительных стрессов и травмирующих событий, с которым сталкивался почти каждый человек (выученная беспомощность), и беспомощность как устойчивую характеристику личности (личностная). К трем известным ранее дефицитам был добавлен четвертый — волевой, значение которого трудно переоценить, ведь в самом названии предполагается сниженная способность к самостоятельности, активности, самоорганизации и преодолению препятствий [6; 8].

Среди факторов, способствующих развитию беспомощности, исследователи выделяют внутренние, такие как, особенности нервной системы, темперамент, наследственные заболевания, которые являются скорее факторами риска, и внешние (средовые). Наиболее важными средовыми факторами развития беспомощности является опыт травмирующих, неподконтрольных ребенку событий в сочетании с нарушением семейных взаимоотношений и воспитания. Применение жестокости, насилия, чрезмерной моральной ответственности нарушает одну из базовых потребностей ребенка — в безопасности, тормозит его развитие, снижает самооценку, вызывает дефициты в различных сферах психики. Потворствующее воспитание в условиях вседозволенности и потакания прихотям ребенка, отсутствия четких правил, способствует, в свою очередь, его инфантильности и искаженному восприятию себя.

По мнению автора, ограничивающие установки и стереотипы (такие как: «не высовывайся», «будь как все», «сердиться не хорошо, лучше промолчать»), семейные мифы (например, «в нашей семье все скромные»), ограничивают инициативу ребенка, способствуют его беспомощности.

Кроме того, незрелые, инфантильные, психологически неблагополучные родители, не справляющиеся с собственной жизнью, представляют для ребенка в этом смысле отрицательный пример и способствуют формированию у него убеждений о бессилии и невозможности влиять на происходящие события. Неспособный к рефлексии и осознанию, при отсутствии собственного опыта, ребенок принимает родительское поведение

за истину, что накладывает отпечаток на формирование его самовосприятия и мировоззрения.

Таким образом, формирование личностной беспомощности происходит в детстве, а дальнейшие возрастные этапы проходят под воздействием феномена, обуславливающего низкий уровень активности во всех сферах жизни: учебной, семейной и профессиональной. Человек предстает зависимым от чужого мнения и критики существом, пасующим перед трудностями, перекладывающим ответственность на других.

По наблюдению автора, большинство людей постепенно сживаются с пассивной ролью, «подгоняют» к ней свое мировоззрение, жизнь идет «по накатанной», и к возрасту сорока-пятидесяти лет, который должен быть рубежом зрелости, мало, кто делает попытки изменить жизнь к лучшему.

По мнению исследователей ЧелГУ, феномен личностной беспомощности представляет собой комплекс, набор связанных между собой, взаимодействующих и подкрепляющих друг друга компонентов, сочетание которых можно проследить.

Взаимосвязь когнитивной составляющей (мышления) и мотивационной составляющей подробно изложен в зарубежных теориях мотивации достижения. В них ведущая роль отводится представлениям индивида о его способностях и возможностях, ощущениям собственной компетентности в определенной области и верой в успех.

Например, в исследовании Б. Вайнера и А. Куклы (Weiner, Kukla, 1970) было установлено, что люди с мотивацией достижения связывают свой успех со своими способностями и усилиями, а неудачу объясняют недостатком усилий. Индивиды с низкой мотивацией достижения считают, что причиной их успеха является несложность задачи, либо везение, а причиной неудачи — недостаток способностей. Эти результаты подтверждают, что люди с высокой мотивацией достижения склонны высоко оценивать свои способности, а люди с низкой мотивацией достижения, наоборот, низко [2].

Кроме того, любые действия, мысли, представления о себе, об окружающем мире, усилия, направленные на достижение цели, неизбежно сопровождаются чувственно-эмоциональными переживаниями, что отражает взаимосвязь эмоциональной и мотивационной составляющих. Причем, согласно исследованиям, тревога, раздражение и страх, могут выступать как в качестве негативных факторов, ухудшая результат, так и побуждать к деятельности, т. е. являться предикторами мотивации достижения [5].

Если мотив — это то, ради чего совершается действие, то воля — это то, при помощи чего

осуществляется действие в сложных обстоятельствах. Настойчивость, инициативность, целеустремленность, высокая степень самоорганизации и упорство позволяют прикладывать усилия, способствуют преодолению препятствий на пути к достижению цели.

Феномен воли был широко изучен представителями отечественной психологии, представлявшими различные научные школы (С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, К. К. Платонов, П. А. Рудик и др.). Исследователи по-разному определяют многокомпонентную структуру феномена воли (волевой регуляции), но единодушно сходятся во мнении, что воля является необходимым средством реализации мотива и цели, мотив и волевое усилие дополняют друг друга, это и обеспечивает наибольший успех в достижении цели.

Таким образом, структурные компоненты личностной беспомощности: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и волевой образуют тесные, пересекающиеся связи, характерные для гетерархических систем [8].

Системный подход в психологии, сформулированный Б. Г. Ломовым, позволяет рассматривать феномен личностной беспомощности как интегративную систему приспособительного характера, позволяющую системе сохранять свою целостность и равновесие.

Системный подход в семейной психологии и психотерапии, рассматривающий семью как систему, позволяет говорить о том, что феномен личностной беспомощности, являющийся самостоятельным комплексным образованием, в семейной системе может выполнять функцию связующего звена, которая обеспечивает ее постоянство и устойчивость, тем самым, получая дополнительное подкрепление [1]. Так создается «круговая порука», затягивающая человека в пучину инфантильности и безволия, создающая у него ощущение фатальности, безнадежности и собственного бессилия.

Такое существование личности можно сравнить с холостым патроном, который создает видимость, имитацию выстрела, но не может поражать цели. Рассматривая человеческую жизнь с позиции наличия в ней смысла, и предназначения, можно говорить о ее бесполезности и бессмысленности. Существование в режиме экономии энергозатрат, «на холостых оборотах», которая сводится к минимальному поддержанию процессов, достаточных лишь для того, чтобы организм не заглох совсем, противоречит закону развития, заложенному в самой человеческой жизни.

В решении проблем, создаваемых феноменом беспомощности, может помочь когнитивно-пове-

денческая терапия, которая позволяет человеку увидеть и осознать свои деструктивные мысли, убеждения, стереотипы мышления и восприятия, научить мыслить более адаптивно и реалистично, выходить из трудных ситуаций, корректировать свое поведение и решать проблемы. Все это требует значительных, иногда колоссальных усилий. Очевидно, что в этом случае необходима сильная, надежная мотивация, которая вместе с волевыми усилиями будет являться внутренним двигателем на пути к достижению цели.

Такой мотивацией может стать личностный смысл, идея которого изложена В. Франклом [7]. Человек-легенда, он на собственном опыте познал, что стремление к поиску и реализации смысла своей жизни — врождённая мотивация человека, являющаяся основным двигателем его поведения и развития. Смысл жизни человека, по мнению В. Франкла, не может быть общим для всех и его нельзя «изобрести», можно лишь найти, именно свой, уникальный смысл, миссию, призвание через реализацию себя в жизни и деятельности.

Также, В. Франкл отмечал, что любые закономерности могут меняться в зависимости от других закономерностей, действующих на более высоких уровнях. По его мнению, ограничения и жесткие детерминационные связи, доминирующие на телесном и душевном уровнях организации человека, преодолеваются на более высоком, духовном уровне организации [6].

Духовный уровень организации характерен для автономной личности, которая в отличие от пассивной, зависимой, беспомощной личности, полностью детерминированной причинно-следственными связями, сама принимает решение и совершает осознанный выбор, становясь автором собственной жизни, творцом своей живой истории.

По мнению Д. А. Леонтьева, на протяжении жизни у человека степень детерминированности одних и тех же психологических феноменов может изменяться, т. е. существуют периоды жизни человека, в которых он имеет свободу выбора [3].

В своем подходе к пониманию личности Д. А. Леонтьев руководствуется основной идеей экзистенциальной психологии, которая исходит из уникальности конкретной жизни человека, не сводимой к общим правилам. Ученый использует

особую группу феноменов, не порождаемых причинно-следственными связями и относящихся к области возможного, центральными категориями которого являются самодетерминация и автономия.

Автономия в переводе с греческого, означает «самозаконие», т. е. способность к развитию по собственным законам и правилам, через преодоление социальных рамок и овладение своим поведением.

Режим самодетерминации является энергозатратным и представляет собой добровольное воздействие личности на причинно-следственные закономерности через активные волевые усилия, и вместе с личной ответственностью за свои решения, поступки и жизнь в целом, как одной из форм саморегуляции, позволяет личности быть не следствием, а причиной событий собственной жизни, ее автором [3].

Режим самодетерминации становится возможным через включение рефлексивного сознания, позволяющего сделать паузу между стимулом и реакцией, отказавшись от привычных механизмов реагирования, посмотреть на себя стороны, увидеть свое место в нынешней ситуации и альтернативы возможных решений. Свободный сознательный выбор наряду с волевыми усилиями через активную деятельность позволяет личности реализовать свой потенциал, способствует развитию ее автономности и достижению свободы, как высшей ценности человеческой жизни.

Углубленное изучение феномена личностной беспомощности, механизмов его формирования, и влияние на поведение личности, позволило осознать важность данной темы, как для науки, так и для отдельного человека.

Устойчивость феномена, обусловленная тесными взаимосвязями его компонентов, в значительной степени ограничивающая жизнедеятельность человека рамками детерминант, создает ощущение тупика и безвыходности.

В то же время, экзистенциальное понимание человека, допускающее его самодетерминацию через развитие рефлексивного сознания, открытие личностного смысла, дает надежду на возможность развития потенциала личности, обретение его самостоятельности, за рамками феномена личностной беспомощности, на основе альтернативных закономерностей, изучаемых экзистенциальной психологией.

Список литературы

1. Варга, А. Я. Введение в семейную системную психотерапию / А. Я. Варга. — Москва : Когито-Центр, 2017. — 182 с.

2. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — Москва : Смысл : Академия, 2006. — 329 с.
3. Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 3—27.
4. Леонтьев, Д. А. Восхождение к экзистенциальному миропониманию / Д. А. Леонтьев // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2007. — С. 3—12.
5. Леонтьев, Д. А. Современная психология мотивации / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2002. — 342 с.
6. Пономарева, И. В. Методы диагностики выученной и личностной беспомощности молодежи / И. В. Пономарева, Я. Н. Сизова, Е. А. Куба Методы диагностики выученной и личностной беспомощности у молодежи // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 3—4. — С. 23—27.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 367 с.
8. Циринг, Д. А. Психология выученной и личностной беспомощности / Д. А. Циринг. — Москва : Academia, 2013. — 235 с.

Сведения об авторе

Аристова Светлана Викторовна — магистрант кафедры психологии факультета психологии и педагогики Челябинского государственного университета, Челябинск, Россия. aristova.svetochka75@mail.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 34—39.

Personal helplessness from symptoms and problems to possible solutions

S.V. Aristova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. aristova.svetochka75@mail.ru

The author, who has an interest in the topic of personal helplessness, supported by his own experience, summarizes the theoretical study of the phenomenon, indicates the relevance of the topic taking into account the modern requirements of life in conditions of rapid transformations and instability.

The article examines the characteristic features of personal helplessness and factors that contribute to the formation of the phenomenon, traces the relationship of components that form a system characteristic of the individual, which determines the low degree of its activity and lack of success in achieving goals and developing potential

In search of a solution to the problem associated with the difficulties of a person's going beyond the phenomenon of personal helplessness and the need for personal movement towards autonomy and self-determination, the author considers the possibility of using the idea of personal meaning as a motivational component in psychological and psychotherapeutic work.

Keyword: *personal helplessness, cognitive-behavioral approach, personal meaning, existential psychology, autonomy, self-determination.*

References

1. Varga A.Ya. *Vvedenie v semeinuyu sistemnyuyu psikhoterapiyu* [Introduction to family systemic psychotherapy]. Moscow, Kogito-Center, 2017. 182 p. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. Moscow, Smysl, Academia, 2006. 329 p. (In Russ.).
3. Leontiev D.A. *Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu* [New guidelines for understanding personality in psychology: from the necessary to the possible]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2011, no. 1, pp. 3—27. (In Russ.).
4. Leontiev D.A. *Voskhozhdenie k ekzistentsial'nomu miroponimaniyu* [Ascent to existential worldview]. *Tret'ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noi psikhologii* [The third all-Russian scientific and practical conference on existential psychology]. Moscow, Smysl, 2007. Pp. 3—12. (In Russ.).

5. Leontiev D.A. *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Modern psychology of motivation]. Moscow, Smysl, 2002. 342 p. (In Russ.).
6. Ponomareva I.V., Sizova Ya.N., Kuba E.A. Metody diagnostiki vyuchennoi i lichnostnoi bespomoshchnosti molodezhi [Methods for diagnosing learned and personal helplessness in youth]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 3—4, pp. 23—27. (In Russ.).
7. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Moscow, Progress, 1990. 367 p. (In Russ.).
8. Tsiring D.A. *Psikhologiya vyuchennoi i lichnostnoi bespomoshchnosti* [Psychology of learned and personal helplessness]. Moscow, Academia, 2013. 235 p. (In Russ.).

УДК 159.923
ББК 88.37

Ролевые паттерны родительского отношения отцов в семьях подростков с личностной беспомощностью (на примере семей из Казахстана)

М. В. Подольская

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Изучены ролевые паттерны отцов в группе подростков с личностной беспомощностью. В сравнении с отцами подростков с самостоятельностью отцы подростков с личностной беспомощностью не принимают своих детей такими какие они есть, способствуют формированию низкой самооценки, отрицают индивидуальность ребенка, проводят с ним мало времени, не одобряя его интересы и планы, обладают низким уровнем знаний о нормах развития ребенка. Также таким отцам свойственно проявление невротических паттернов отношения к своему ребенку, они испытывают к ребенку злость, досаду и обиду. отцы подростков с личностной беспомощностью в сравнении с матерями подростков с личностной беспомощностью демонстрируют ограниченность интересов рамками семьи, заботами исключительно о семье, у них отмечается ощущение самопожертвования, наблюдаются семейные конфликты, также таким семьям характерен сверхавторитет родителей, мать может проявлять зависимость и несамостоятельность.

Ключевые слова: личностная беспомощность, родительское отношение, ролевые паттерны.

Подростковый период достаточно сложный этап онтогенеза для становления личности. В это время происходят структурные изменения психики подростка, которые обуславливают его внешние проявления в обществе сверстников и взрослых людей. Современный мир изменчив, насыщен разнообразными событиями, часто неожиданными и неприятными, что усиливает сложность гармоничного становления личности подростка. Формирование личности ребенка происходит в семье, и значимость семейных взаимоотношений неоспорима: об этом свидетельствуют многочисленные исследования семейных отношений и процесса воспитания детей

Ученые, изучающие проблемы воспитания детей в семье, уделяют внимание отношениям ребенка и матери, а роль отца в развитии ребенка остается малоизученной. Существуют локальные исследования, позволяющие оценить роль фигуры отца в развитии и становлении личности ребенка. Вопросы участия мужчины во взаимодействии с будущим поколением, в воспитании, в передаче опыта поднимались еще со времен Ж. Ж. Руссо. Различными аспектами данной проблемы в разное время занимались психоаналитики. О роли отца в развитии ребенка говорил еще З. Фрейд, но позднее исследования влияния семьи на ребенка сосредоточились в основном на изучении взаимоотношений матери и ребенка (Г. С. Абрамова, А. Бандура, Д. Боулби, В. Н. Дружинин, М. Кляйн, А.И. Кравченко, А. Маслоу, Р. Уолтерс и др.) [1—4]. Однако понимание семьи как системы подразумевает, что в системе семейных отношений не

может быть «менее значимых элементов», каждый элемент системы влияет на все остальные, поэтому роль отца не может быть второстепенной.

Ю. В. Борисенко и А. Г. Портнова отмечают, что отцы придают большее значение самостоятельности, предоставляя детям возможность отвечать за свои действия, и с большим уважением, чем матери, относятся к проявлению детьми независимости. В последнее время возрастающий интерес к этой проблеме выражается в появлении новых теоретических исследований. Например, работа Н. А. Коркиной, изучавшей отцовство в современной семье; исследование Т. В. Архиповой влияния отношений с отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей; работа, посвященная исследованию влияния родительской семьи на психологическую готовность юношей к отцовству (Н. А. Демчук); работа по изучению вопросов психологической готовности к отцовству Е. С. Неумоиной.

М. Светлов отмечает, что роль отца представляет собой определённый пример поведения, источник уверенности и авторитета. Отец — олицетворение дисциплины и порядка. Отец предоставляет модель мужественности ребенку, особенно мальчику. П. П. Блонский полагал, что без такой модели продемонстрировать «мужское поведение» достаточно сложно. Данные исследования раскрывают лишь некоторые аспекты проблемы отцовства и отношений отца и ребенка в семье. Кроме того, как указывают психологи-практики, в современной семье, решающую роль играет не только пря-

мое воспитывающее влияние отца, а также общие характеристики его поведения (Б. И. Кочубей).

Воспитательная стратегия отца, его взаимоотношения с детьми представляют внутренние условия в системе детерминант формирования личности ребенка. Исследования Д. А. Циринг и И. В. Пономаревой показали, что нарушения семейных взаимоотношений опосредуют такую системную характеристику субъекта как личностная беспомощность [4]. Так, Д. А. Циринг утверждает о том, что природа личностной беспомощности преимущественно носит социально обусловленный характер. Внешние условия воздействуют на человека на различных этапах онтогенеза, формируя «внутренние условия». Эти внутренние условия проявляются в жизнедеятельности субъекта в его поведении, деятельности, взаимоотношениях как в семье, так и вне ее [5].

На сегодняшний день проводится ряд исследований личностной беспомощности и ее связи со стилем воспитания, особенностями мотивации, самостоятельностью и т. д. (Ю. К. Мухаметова, С. А. Сальева, Е. В. Веденева, Е. В. Забелина, Д. А. Циринг, Ю. В. Яковлева, И. В. Пономарева, Е. А. Евстафеева). Исследования показывают, что факторами, провоцирующими личностную беспомощность, могут выступать особенности отцовства. Возможно, именно изучение отцовства позволит обнаружить новые аспекты в понимании процесса формирования личностной беспомощности в структуре семьи.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей отцовства в семьях подростков с личностной беспомощностью. Выборку исследования составили 40 подростков Полтавской средней школы, Республика Казахстан, в возрасте от 15 до 17 лет, а также их родители (80 человек).

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика личностной беспомощности у подростков (методика исследования личностной беспомощности у подростков М. О. Крыловой). В отечественной психологии было предложено изучение личностной беспомощности не только как состояния, но и как устойчивого специфического образования личностного уровня, включающего в себя сочетание определенных личностных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля и устойчивых невротических нарушений, которое получило название личностной беспомощности. Д. А. Циринг определена структура личностной беспомощности, в которой выделяется четыре компонента: волевой, эмоциональный, когнитивный и мотивационный. Высокие показатели данных компонентов, по методике

М. О. Крыловой, могут свидетельствовать о личностной беспомощности.

Были получены следующие результаты. Из 40 подростков личностная беспомощность выявлена у 18 человек, самостоятельными являются 13 подростков, 9 испытуемых отнесены к группе адаптивных подростков. Испытуемым с личностной беспомощностью свойственна низкая самооценка, низкий уровень притязаний, пессимистический атрибутивный стиль, ригидность мышления, повышенный уровень тревожности, склонность к депрессии, эмоциональная неустойчивость, несамостоятельность и нерешительность. Для самостоятельных подростков характерен оптимистический атрибутивный стиль, гибкость мышления, умеренный уровень притязаний, интернальный локус контроля, низкий уровень тревожности, высокое самообладание, решительность, высокая настойчивость.

Далее были исследованы и описаны особенности отцовства в семьях подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью, изучены ролевые паттерны отношения отцов подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью (Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека (МИРП) (Ю. В. Александровой)).

Было выявлено, что у отцов подростков с личностной беспомощностью более высокие показатели по шкале «невротические паттерны профессионального отношения к другому», что свидетельствует о чрезмерном конформизме или, наоборот, жесткости по отношению к другим, а также неадекватной зависимости от других или попытки полной изоляции. Отцы с высокими показателями по шкале «невротические паттерны родительского отношения» либо стремятся везде и во всем навязать свою точку зрения, либо, наоборот, стараются как можно меньше вникать в дела ребенка. «Невротические паттерны супружеского отношения» свойственны испытуемым, которые ощущают, что жизнь в семье не зависит от их воли, их чрезвычайно расстраивает, когда он не может выполнить просьбу своего партнера. По таким шкалам, как «отношение к другому профессионалу», «отношение к ребенку опытного родителя», «отношение к партнеру по браку хорошего семьянина», средние значения у отцов самостоятельных подростков количественно выражены выше относительно средних значений методики по каждой шкале. Так, для отцов самостоятельных подростков с высокими показателями по шкале «отношение к другому профессионала» свойственна требовательность к другим. Испытуемые такого типа устанавливают с людьми,

являющимися их сотрудниками и добросовестно выполняющими свои обязанности, доброжелательные личные отношения, за которые не отступают на второй план интересы дела. Высокие баллы по шкале «отношение к ребенку опытного родителя» свойственны отцам, уважающим индивидуальность своего ребенка, одобряющим его интересы и планы. Шкала «отношение к партнеру по браку хорошего семьянина» характеризует отца как человека, которому общество партнера доставляет удовольствие.

На следующем этапе исследования с помощью однофакторного дисперсионного анализа, изучено влияние одного или нескольких факторов на рассматриваемый признак. Получены следующие результаты. Влияние составляет 0,001 по шкале «отношение к ребенку опытного родителя», 0,01 — «невротические паттерны родительского отношения, 0,002 для шкалы «отношение к партнеру по браку «хорошего семьянина», 0,013 — «невротические паттерны супружеского отношения». Это свидетельствует о том, что различия по данным шкалам являются достоверными.

Достоверность различий средних значений по шкале «отношение к ребенку опытного родителя» может свидетельствовать о том, что родитель ребенка, у которого диагностировалась беспомощность, не принимает его таким, какой он есть, что формирует низкую самооценку ребенка. Отец отрицает его индивидуальность. Проводит мало времени вместе с ребенком, не одобряет его интересы и планы. Родитель редко оказывает помощь ребенку, не поощряет его инициативу и самостоятельность. Воспитание ребенка не доставляет ему радость. Дом и счастье ребенка не являются важными ценностями и находятся на втором плане. У таких отцов низкий уровень знания о нормах развития ребенка. Мы предполагаем, что такое поведение отца приводит к гипопротекции и игнорированию потребностей ребенка, что, как следствие, понижает самооценку ребенка, повышает его тревожность и депрессивность, а также усиливает неверие в свои силы, что является показателями личностной беспомощности. Таким образом, такое отцовство может привести к формированию личностной беспомощности. Данный факт подтверждается выводами Э. Г. Эйдемиллера, указывающего на то, что устойчивые сочетания различных черт семейных взаимоотношений представляют тип негармоничного семейного взаимоотношения. Такой тип негармоничного семейного воспитания как жестокое обращение характеризуется гипопротекцией, игнорированием потребностей ребенка, недостатком требований, запретов и чрезмерностью санкций.

Также достоверными являются различия по шкале «невротические паттерны родительского отношения». Данный факт свидетельствует о том, что для отцов подростков с личностной беспомощностью достоверно чаще свойственно проявление невротических паттернов родительского отношения, чем отцам подростков с самостоятельностью. Это проявляется в том, что отец ребенка с личностной беспомощностью воспринимает его плохим и неприспособленным. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду и обиду. Такой отец не доверяет ребенку и не уважает его, способен чрезмерно реагировать на незначительные нарушения поведения. Типичные высказывания родителей отражают их убеждение в полезности для детей максимальной строгости. На первый план выходит эмоциональное отвержение, которое может проявляться в неудовлетворении потребностей ребенка. Данные характеристики согласуются с воспитанием по типу жестокого обращения, что подтверждается ранее сделанными выводами о влиянии негармоничного типа воспитания на формирование личностной беспомощности у подростков. Также это может проявляться и в том, что отец ощущает себя с ребенком единым целым, ребенок находится в центре внимания, отец при этом стремится удовлетворить все потребности ребенка, что приводит к гиперпротекции и лишению ребенка возможности самостоятельно взаимодействовать с окружающими. Или, наоборот, отец требует от ребенка безоговорочного послушания, старается во всем навязать свою точку зрения. Или в том, что родитель старается как можно меньше вникать в дела ребенка, оправдывая это «приучением ребенка к самостоятельной жизни», в результате чего формируется повышенная моральная ответственность. То есть отец предъявляет к ребенку требования, не соответствующие его возможностям, при этом уделяя минимум внимания его потребностям. Таким образом, данное несоответствие в воспитании может привести к формированию личностной беспомощности.

Показатель «отношение к партнеру по браку хорошего семьянина» достоверно различается у отцов подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью. У отцов подростков с личностной беспомощностью данный показатель достоверно ниже, по сравнению с отцами самостоятельных детей. Это может свидетельствовать о том, что такому человеку общество супруги и детей не доставляет удовольствие. Человек не испытывает чувства гордости за свою супругу и детей. Жизнь без семьи является для него более привлекательной. Принимая решение, он всегда

ориентируется на свои потребности и редко советуется с семьей, редко признает их правоту во время ссоры. Можно предположить, что у отцов подростков с личностной беспомощностью отсутствует чувство долга, симпатии, любви к ребенку что приводит к нежеланию участвовать в жизни семьи. По мнению Э. Фромма, отец способствует формированию у ребенка самостоятельности и предупреждению беспомощности перед окружением. Но так как отцы подростков с личностной беспомощностью перекладывают на партнера ответственность в воспитании ребенка и принимают в этом косвенное участие, данное отдаление от семьи означает отсутствие мужской модели поведения, что может способствовать формированию у ребенка феномена личностная беспомощность.

Наличие достоверных различий по шкале «невротические паттерны супружеского отношения» у отцов подростков с личностной беспомощностью по сравнению с отцами подростков с самостоятельностью говорит о том, что первым достоверно чаще свойственно рассматривать свою семью как конец «хорошей» жизни, так как в ней притупляются творческие возможности человека, теряется взаимопонимание и любовь. Или в ощущении, что жизнь в семье не зависит от его воли, он не может контролировать ее. Мужчину чрезвычайно расстраивает, когда он не может выполнить просьбу своего партнера. Родитель демонстрирует поведение, характерное для субъекта с личностной беспомощностью, а значит он предъясняет данную модель поведения своему ребенку, который может перенимать данную модель как единственно верную.

Или, наоборот, в том, что отец ребенка с личностной беспомощностью может считать, что его супруга часто делает глупости и нуждается в постоянном присмотре, как ребенок. Мы предполагаем, что в данном случае все внимание супруга сосредотачивается на партнере, при этом ребенку не уделяется должного внимания, его потребности игнорируются, такому отцу свойственна эмоциональная холодность по отношению к ребенку что приводит к формированию личностной беспомощности.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что показатели отцовства, средние значения по которым достоверно различаются у отцов подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью, способствуют формированию у подростков такой характеристики как личностная беспомощность.

Далее нами были изучены отношения родителей к разным сторонам семейной жизни с помощью «Методики изучения родительских устано-

вок». Данные, полученные по 23 шкалам, были объединены в четыре группы, затем средние значения данных групп сравнивались у отцов подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью.

Были получены следующие результаты. У отцов беспомощных подростков результаты выше по таким показателям как «оптимальный эмоциональный контакт». Это выражается в предоставлении ребенку возможности высказаться, в семье существует равенство родителей и ребенка, поощряется активность ребенка, между родителями и детьми товарищеские отношения. Излишняя эмоциональная дистанция проявляется в строгости и раздражительности отца, в избегании общения с ребенком (уклонением от конфликта). Излишняя концентрация на ребенке определяется чрезмерной заботой, подавлением воли ребенка, подавлением агрессивности, вмешательством в мир ребенка, стремлением ускорить развитие ребенка. У отцов самостоятельных детей выше данные по шкале «отношение к семейной роли», данная шкала характеризуется такими признаками как ограниченность интересов рамками семьи, заботами исключительно о семье, ощущение самопожертвования, семейные конфликты, сверхавторитет родителей.

Далее для определения достоверности различий в данных, полученных при исследовании родительских установок, проведено сравнение средних значений посредством однофакторного дисперсионного анализа. Достоверными являются отличия отцов подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью по таким показателям как «излишняя эмоциональная дистанция» (0,004) и «излишняя концентрация на ребенке» (0,034). Для части отцов, чьи дети являются беспомощными, излишняя эмоциональная дистанция характеризуется игнорированием потребностей ребенка; по их мнению, ребенок должен выполнять лишь то, что говорит ему родитель, проявляется чрезмерность требований и обязанностей. Также таким отцам свойственна раздражительность, вспыльчивость, суровость, излишняя строгость по отношению к ребенку и уклонение от контакта с ним. Данные характеристики соответствуют такому типу негармоничного семейного воспитания, описанного Э. Г. Эйдемиллером, как эмоциональное отвержение. Этот тип семейного воспитания может способствовать формированию личностной беспомощности. Данный вывод согласуется с результатами исследования Д. А. Циринг и С. А. Сальевой. Авторы говорят о том, что данное нарушение семейных коммуникаций увеличивает вероятность формирования личностной беспомощности.

Для другой части отцов беспомощных подростков свойственна излишняя концентрация на ребенке. Таким отцам свойственна чрезмерная забота, установление отношений зависимости, преодоление сопротивления, подавление воли, создание безопасности, опасение обидеть, исключение внесемейных влияний, подавление агрессивности, подавление либидо, чрезмерное вмешательство в мир ребенка, стремление ускорить развитие ребенка. Данные характеристики также соответствуют описанному Э. Г. Эйдемиллером такому типу негармоничного семейного воспитания как доминирующая гиперпротекция. Это согласуется и с исследованием И. В. Пономаревой, изучавшей личностную беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений. Автор приходит к выводу о том, что такое нарушение семейных взаимоотношений влияет на формирование личностной беспомощности.

Итак, эмпирическое исследование особенностей отцовства в семьях подростков с личностной беспомощностью позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, в сравнении с отцами подростков с самостоятельностью отцы подростков с личностной беспомощностью не принимают своих детей такими какие они есть, способствуют формированию низкой самооценки, отрицают индивидуальность ребенка, проводят с ним мало времени, не одобряя его интересы и планы, обладают низким уровнем знаний о нормах развития ребенка. Также таким отцам свойственно проявление невротических паттернов отношения к своему ребенку, они испытывают к ребенку злость, досаду

и обиду. Мы предполагаем, что для отцов подростков с личностной беспомощностью характерно проявление негармоничных типов семейного воспитания, таких как гиперпротекция, жестокое обращение, гипопротекция. Такие отцы часто перекалывают ответственность в воспитании детей на партнера, способствуя этим формированию личностной беспомощности у детей; они воспринимают свою семью как «конец хорошей жизни». Для части отцов подростков с личностной беспомощностью характерна излишняя эмоциональная дистанция, которая характеризуется игнорированием потребностей ребенка, ребенок должен выполнять лишь то, что говорит ему родитель, проявляется чрезмерность требований и обязанностей. Для другой части свойственна излишняя концентрация на ребенке, такие отцы чрезмерно заботливы, устанавливают отношения зависимости, подавляют волю, агрессивность и либидо.

Во-вторых, помимо перечисленных выше особенностей, отцы подростков с личностной беспомощностью в сравнении с матерями подростков с личностной беспомощностью демонстрируют ограниченность интересов рамками семьи, заботами исключительно о семье, у них отмечается ощущение самопожертвования, наблюдаются семейные конфликты, также таким семьям характерен сверхавторитет родителей, мать может проявлять зависимость и несамостоятельность.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что отцовство в семьях подростков с личностной беспомощностью имеет отличительные особенности, является достоверной.

Список литературы

1. Антипова, О. Л. Психология отцовства: тенденции исследования роли отца в родительстве / О. Л. Антипова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 1—2 (5—6). — С. 27—32.
2. Варга, А. Я. Структура и типы родительских отношений / А. Я. Варга. — Москва : ВЛАДОС, 2007. — 358 с.
3. Понкратова, Е. Е. Исследование взаимосвязи восприятия детско-родительских отношений со школьной тревожностью у подростков / Е. Е. Понкратова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2019. — № 1—2 (5—6). — С. 44—48.
4. Пономарева, И. В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений / И. В. Пономарева. — Челябинск : Печатный двор, 2014. — 152 с.
5. Циринг, Д. А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей / Д. А. Циринг // Вопросы психологии. — 2009. — № 1. — С. 22—31.

Сведения об авторе

Подольская Марина Вячеславовна — старший преподаватель кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *psy@csu.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 40—45.*

Role patterns of parental relationship of the fathers in families of teenagers with personal help (on the example of families from Kazakhstan)

M.V. Podolskaya

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru

The role patterns of fathers in a group of adolescents with personality helplessness were studied. Compared to fathers of self-reliant adolescents, fathers of adolescents with personality helplessness do not accept their children as they are, contribute to the formation of low self-esteem, deny the child's individuality, spend little time with him, not approving his interests and plans, have a low level of knowledge about developmental norms child. Also, such fathers are characterized by the manifestation of neurotic patterns of attitude towards their child, they feel anger, annoyance and resentment towards the child. fathers of adolescents with personal helplessness, in comparison with mothers of adolescents with personal helplessness, demonstrate limited interests within the framework of the family, worries exclusively about the family, they have a sense of self-sacrifice, family conflicts are observed, such families are also characterized by over-authority of parents, the mother can show dependence and dependence.

Keyword: *personal helplessness, parenting, role patterns.*

References

1. Antipova O.L. Psikhologiya otsovstva: tendentsii issledovaniya roli ottsa v roditel'stve [Psychology of paternity: trends in the study of the role of the father in parenting]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 1—2 (5—6), pp. 27—32. (In Russ.).
2. Varga A.Ya. *Struktura i tipy roditel'skikh otnoshenii* [Structure and types of parental relations]. Moscow, VLADOS, 2007. 358 p. (In Russ.).
3. Ponkratova, E.E. Issledovanie vzaimosvyazi vospriyatiya detsko-roditel'skikh otnoshenii so shkol'noi trevozhnost'yu u podrostkov [Study of the relationship between the perception of parent-child relationships with school anxiety in adolescents]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 1—2 (5—6), pp. 44—48. (In Russ.).
4. Ponomareva I.V. *Lichnostnaya bespomoshchnost' podrostkov iz semei s narusheniyami vzaimootnoshenii* [Personal helplessness of adolescents from families with relationship disorders]. Chelyabinsk, Printing House, 2014. 152 p. (In Russ.).
5. Tsiring D.A. Sem'ya kak faktor formirovaniya lichnostnoi bespomoshchnosti u detei [Family as a factor in the formation of personal helplessness in children]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2009, no. 1, pp. 22—31. (In Russ.).

УДК 159.923
ББК 88.37

Теоретические исследования взаимосвязи типов романтической привязанности у взрослых и личностной беспомощности

И. В. Пономарева, А. Е. Назарова

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Теория привязанности рассматривается в новом контексте романтических отношений у взрослых, где модель и истоки поведения между партнерами следует искать в детско-родительском взаимодействии, а также личностных характеристиках, изначально присущих индивидам. Выделяют три вида романтической привязанности у взрослых: тревожный, надёжный и избегающий типы. Личностные характеристики индивида определяются во многом наличием самостоятельности или личностной беспомощности. На основе теоретического анализа привязанности и личностной беспомощности у взрослых выделяются схожие характеристики и показатели, что свидетельствует о взаимосвязи этих двух психологических явлений.

Ключевые слова: *привязанность, типы романтической привязанности у взрослых, личностная беспомощность, самостоятельность, взаимосвязь типом романтической привязанности и личностной беспомощностью у взрослых.*

Тема личностной беспомощности весьма популярна в отечественной науке. Свои истоки она берет в теории выученной беспомощности, разработанной М. Селигманом и его коллегами в 80-е годы прошлого века. Выученную беспомощность он описывает следующим образом: «Некоторые люди больше подвержены депрессии и тревоге, чем другие. Для некоторых счастливых ощущение беспомощности и состояние депрессии наступит только после повторяющихся, причиняющих страдания трудностей. Для других малейшая неудача даст начало депрессии; для них депрессия больше, чем состояние, это свойство личности. Что делает человека столь готовым ощущать беспомощность и оказываться в подавленном состоянии? В опыте, полученном в младенчестве, детстве, подростковом возрасте наиболее вероятно найти основу беспомощности» [8]. Череда травмирующих событий или какой-то один частный случай, тяжелая потеря, неуспех или крах планов, трудности разного характера и т. д. служат причиной формирования выученной беспомощности у индивида, по мнению автора. При многократном неуспешном преодолении формируется установка на неудачу, неспособность преодолевать жизненные ситуации, склонность к депрессии, тревожности, нервным расстройствам.

Большой вклад в развитие теории беспомощности в России внесла исследования Д. А. Циринг и ее коллег. Рассматривая данное явление как устойчивое свойство личности, Д. А. Циринг ввела новое понятие — «личностная беспомощность». Согласно разработанному ей определению, личностная беспомощность представляет

собой качество субъекта, включающее в себя единство специфических личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними, определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить цели и достигать их, преодолевая различного рода трудности [9]. Характерными особенностями являются следующие показатели: низкая самооценка, атрибутивный стиль, депрессия и тревожность. Стоит заметить, что личностная беспомощность лежит на одном из полюсов континуума, противоположным полюсом которого является системное качество субъекта, обозначенное как самостоятельность [9]. Научную основу нашего исследования по данному направлению составили работы Н. А. Батурина, Е. В. Веденеевой, Д. А. Циринг, И. В. Пономаревой и др.

Теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт хорошо известна в психологии [2]. Изучение привязанности в контексте детско-родительских отношений является обязательным в любом курсе по психологии развития, перинатальной психологии, и т. д. Хорошо известны и четыре типа привязанности у детей, сформулированные М. Эйнсворт: надежная, сопротивляющаяся, избегающая и дезорганизованная привязанность.

Несмотря на значимость и важность темы, теория привязанности у взрослых получила меньшее внимание в отечественной науке, но более популярна на Западе. В нашем исследовании типов привязанности у взрослых мы обращались к работам В. Н. Куницыной, Е. О. Смирновой,

О. А. Екимчик. Среди западных публикаций основу нашей работы составили исследования Дж. Боулби, М. Эйсворт, Р. Ф. Шейвер, Melody, A. Levine, R. S. F. Heller.

Термин «привязанность» (attachment) мы трактуем в соответствии с позицией О. А. Екимчик, привязанность — особенность эмоциональных уз и поведенческие паттерны, которые в большинстве случаев мало осознаются и контролируются субъектами взаимоотношений [5]. В норме, привязанность позволяет реализовать основные эволюционно-биологические задачи человека как представителя своего вида и пройти адекватный онтологический путь (дети, социальная реализация, личностное развитие, преодолеть травмы, полученные в детстве). Более того, сформированная привязанность в раннем возрасте, то есть ее качество, влияет на дальнейшие успехи человека в семейной жизни, на его профессиональные достижения, общение в целом (социальная адаптация) [4].

Типология привязанности у взрослых отличается в различных источниках. Так, О. А. Екимчик делит привязанность на безопасную и небезопасную. В данном исследовании мы использовали типы, представленные в работе A. Levine, R. S. F. Heller, которые, по нашему мнению, лучше всего резонируют с типами детской привязанности, что подчеркивает их одинаковую природу и характеристики. В книге «Привязанный. Новая наука о взрослой привязанности» A. Levine, R. S. F. Heller выделяют три типа: тревожный, надёжный и избегающий [11].

Тревожный тип характеризуется высокой чувствительностью, перепадами настроения, зависимостью эмоционального состояния субъекта от настроения партнера, неуверенностью, низкой самооценкой, склонностью к переживаниям и депрессии, анализируанию, потребностью в близости.

Надёжный тип чувствуют себя комфортно и уверенно с партнёром, субъект не боится психологической дистанции (при ее увеличении или уменьшении), готов делиться с партнером своими внутренними переживаниями, при этом самостоятельный, эмоционально стабильный, с высокой самооценкой.

Носители избегающего типа ассоциируют сближение в отношениях с потерей независимости, и поэтому постоянно держат психологическую дистанцию. Они легко меняют партнёров, не испытывая психологической близости.

Существует множество закономерных мнений и исследований, доказывающих, что истоки следует искать в детстве, в отношениях с родителями, с

главными опекунами. Именно в раннем возрасте, когда формируется привязанность (от 2 месяцев до 2 лет) закладываются модели поведения, которые и будут использоваться во взрослых отношениях, а особенно в близких романтических связях.

Личностная беспомощность как устойчивая психологическая характеристика субъекта также закладывается в детстве, ее истоки находятся в детско-родительских отношениях, а ее наличие или отсутствие у субъекта оказывает влияние на модель взаимоотношений с окружающими.

Основываясь на прочитанной литературе и анализе результатов исследований, мы делаем вывод, что личностная беспомощность характеризуется склонностью или наличием депрессии, низкой самооценкой, пессимистичным атрибутивным стилем и высокой тревожностью. Эти же параметры и являются детерминирующими в тревожном стиле привязанности.

В свою очередь самостоятельность, как противоположное психологическое состояние, отличается высокой самооценкой, позитивным атрибутивным стилем, низкой или отсутствием тревожности, отсутствием склонности к депрессии. Такие же характеристики присутствуют и у типа надёжной привязанности у взрослых в романтических отношениях.

Если наличие связи между выше приведенными явлениями закономерно, основываясь на основных характеристиках, то, что касается избегающего типа привязанности, можно предположить, у субъекта также присутствует частичная самостоятельность или частичная беспомощность манипулятивного типа.

Стоит отметить, ссылаясь на исследование типов личностной беспомощности у подростков, проведенное И. В. Понамаревой и Я. Н. Сизовой [7], что выделяют три типа личностной беспомощности: защитный, адаптивный и манипулятивный. Все три типа беспомощности говорят о сложностях, с которыми сталкивается субъект в построении взаимоотношений с окружающими и с самим собой. Каждый из этих трёх типов использует свои инструменты для функционирования.

Так защитный тип испытывает сложности с самораскрытием и доверием. Субъект не испытывает любви к себе, не считает себя достойным, а значит испытывает и дискомфорт в общении с другими людьми, принижая свою самооценку, и возвышая окружающих.

Адаптивный тип личностной беспомощности характеризуется все той же неуверенностью, пассивностью, принятием ситуации как таковой без попыток что-либо поменять. При этом субъекту

легче согласиться с окружающими, чем предпринять попытку отстаивать собственные интересы. Субъект становится зависимым от окружения, подстраивается, адаптируется, даже если это идет в разрез с его желаниями.

Манипулятивный тип по средствам общения и взаимодействия с окружающими достигает своих целей, при этом отсутствует эмпатия, внимание к чувствам и интересам других людей, отчуждение и безразличие. Субъект не делится своими внутренними переживаниями, эмоциями, держит психологическую дистанцию.

Возвращаясь к избегающему типу привязанности, мы отмечаем ряд сходств с манипулятивным типом беспомощности. С другой стороны, субъекту с избегающим типом привязанности чаще всего комфортно оставаться независимым, самостоятельно принимать решения, но на эмоциональном уровне, он также ищет близости. Парадокс состоит в том, что как только субъект данного типа находит эмоциональную привязан-

ность, он бессознательно стремится ее разорвать и вновь обрести независимость. В подсознании существует ассоциация, что эмоциональная близость лишает независимости. Данное предположение требует дальнейшего исследования.

Ниже в таблице мы составили перечень основных качеств детерминирующих личностную беспомощность и самостоятельность, и сравнили с типами привязанности.

Подводя итог, отметим, что существует связь между личностной беспомощностью и типами привязанности у взрослых. На теоретическом уровне эта взаимосвязь прослеживается в истоках детско-родительских отношений, имеет одинаковые или схожие составляющие, психологические характеристики, прослеживается симметричность в поведении субъектов.

Для того чтобы проверить данную теорию, проводился специально разработанный опрос в социальной сети Facebook. Цель исследования — выявить взаимосвязь между типами романтической

Сопоставление детерминант личностной беспомощности / самостоятельности и типов привязанности

Личностная беспомощность	Тревожный тип привязанности
Низкая самооценка Тревожность Не любовь к себе Склонность к депрессии Неуверенность в себя Страх неудачи Зависимость от настроения окружающих Поиск причин неудач в себе, попытка изменить себя, подстроится под окружающих	Низкая самооценка Тревожность Эмоциональная нестабильность Необходимость в близости Страх быть оставленным Высокая чувствительность, реагирование на эмоциональное состояние партнера Взять вину на себя за неудачные отношения / расставание с партнёром
Самостоятельность	Надежный тип
Высокая самооценка Уверенность в себе и своих силах Независимость от эмоционального состояния окружающих Оптимистичный атрибутивный стиль	Высокая самооценка Уверенность в своих способностях выстраивать надежные отношения Оптимистичный стиль отношений Отсутствие страха потерять партнера Отсутствие тревожности/ не склонны к депрессии
Самостоятельность / Манипулятивная личностная беспомощность	Избегающий тип
Отсутствие эмпатии Ориентация на собственные интересы Аутоагрессия Когнитивный контроль над ситуацией Ориентация на себя и задачи, но не на партнера Холодность, закрытость Категоричность в оценке окружающих Преобладание конкретных ценностей Контроль над ситуацией Независимость от эмоционального состояния окружающих Самостоятельность (чрезмерная)	Отсутствие страха потерять партнера, наоборот полная уверенность, что это неподходящий партнер и быстрое переключение на следующие отношения Манипулятивный стиль общения с целью, с одной стороны, оставаться в отношениях, с другой — держать партнера на расстоянии Поддерживать эмоциональную дистанцию, иногда даже создания физическую дистанцию для этого Говорить о несостоятельности отношений, но оставаться многие годы с тем же партнером, время от времени расставаясь и вновь сближаясь Нежелание нести ответственность за партнера Не делиться эмоциями и переживаниями с партнером

привязанности у взрослых и личностной беспомощностью. Объектом исследования стали типы романтической привязанности у взрослых и феномен личностной беспомощности. Предметом работы являлось исследование взаимосвязи типов романтической привязанности у взрослых и личностной беспомощности.

Перед нами стояли следующие задачи:

- изучить научную литературу и исследования зарубежных и отечественных авторов о типах романтической привязанности у взрослых и о личностной беспомощности;
- определить методы и методики исследования;
- организовать и провести сбор эмпирического материала: психологическую диагностику типов романтической привязанности и личностную беспомощность у испытуемых;
- провести анализ эмпирических данных, используя методы математической статистики;
- проанализировать полученные результаты.

В опросе приняли участие 136 англоязычных респондентов в возрасте от 20 до 65 лет без ограничений по расовой, религиозной или географической принадлежности, полу или сексуальной ориентации. Опрос был заявлен как анонимный, но с указанием национальной принадлежности и возраста. Важным критерием являлось знание английского языка. Тестирование было сформировано с использованием Google forms, состояло из пяти тестовых заданий с общим количеством вопросов 128, в основу которого легли следующие диагностические методики.

1. Тип романтической привязанности у взрослых: What is my attachment style? Amir Levine, Rachel S.F. Heller. "Attached. The new science of adult attachment" [11].
2. Самооценка: Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press [13].
3. Депрессия: Primary Care Evaluation of Mental Disorders Patient Health Questionnaire (PRIME-MD PHQ). The PHQ was developed by Drs. Robert L. Spitzer, Janet B.W. Williams, Kurt Kroenke and colleagues [12].
4. Тревожность: Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R.A. (1988). An inventory for

measuring clinical anxiety: Psychometric properties. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 893—897 [10].

5. Атрибутивный стиль: Seligman. Test your own optimism. Learned Optimism. New York, 2006 [14].

Выбор вышеуказанных методик объясняется необходимостью выявления типов привязанности у респондентов, и диагностированием личностной беспомощности у тех же участников опроса. Так как самооценка, склонность к депрессии и тревожности, оптимистичный или пессимистичный атрибутивные стили являются основными критериями наличия или отсутствия личностной беспомощности, соответственно, были выбраны опросники, диагностирующие данные психологические состояния.

В ходе последующего анализа, с помощью описательных статистик на базе полученных сырых баллов, мы получили подтверждение о наличии связи между двумя явлениями. Более того, как показало исследование, у респондентов с тревожным стилем романтической привязанности чаще выявлялась личностная беспомощность. С другой стороны, закономерным оказалось предположение, что у опрашиваемых с надежным типом романтической привязанности намного чаще отмечается наличие самостоятельности. В связи с небольшим общим числом людей с избегающим типом романтической привязанности невозможно утверждать склонность к личностной беспомощности или к самостоятельности. Данный критерий требует дальнейшего изучения.

Результатом нашего исследования стало новое знание о личностной беспомощности и привязанности у взрослых. Данная тема может в дальнейшем развиваться в сторону подробного изучения типов личностной беспомощности и их связи с типами привязанности у взрослых. Географический аспект распространения и особенностей обоих явлений является малоизученным и требует более масштабного исследования. Теоретические знания, собранные в данной работе, могут помочь в практической деятельности психолога, позволяя взглянуть на проблемные отношения в паре или семье через призму этих двух явлений.

Список литературы

1. Авдеева, Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы / Н. Н. Авдеева // Современная зарубежная психология. — 2017. — Т. 6, № 2. — С. 7—14.
2. Бриш, К. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / К. Бриш ; пер. с нем. С. И. Дубинской. — Москва : Когито-Центр, 2014. — 316 с.

3. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. — Москва : Гардарики, 2003. — 480 с.
4. Григорова, Т. П. Деструктивная привязанность как специфическая категория привязанности во взрослом возрасте / Т. П. Григорова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2014. — Т. 20, № 3. — С. 148—152.
5. Екимчик, О. А. Психологические аспекты любви у взрослых / О. А. Екимчик // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2009. — Т. 15, № 2. — С. 176—180.
6. Пономарева, И. В. Исследование типов личностной беспомощности в зависимости от нарушений семейных взаимоотношений / И. В. Пономарева // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 5. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10570> (дата обращения: 07.04.2019).
7. Пономарева, И. В. Социально-психологические проявления личностной беспомощности различного типа / И. В. Пономарева, Я. Н. Сизова // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. — 2017. — Vol. 6, № 3 (20). — С. 326—330.
8. Циринг, Д. А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков / Д. А. Циринг // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — № 323. — С. 336—342.
9. Циринг, Д. А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов / Д. А. Циринг // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — № 329. — С. 214—218.
10. Beck, A. T. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties / A. T. Beck, N. Epstein, G. Brown, R. A. Steer // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1988. — № 56. — P. 893—897.
11. Levin, A. Attached. The new science of adult attachment and how it can help find and keep love / A. Levin, R. Heller. — New York, 2011.
12. The Primary Care Evaluation of Mental Disorders Patient Health Questionnaire (PRIME-MD PHQ) / R. L. Spitzer, J. B.W. Williams, K. Kroenke et al. — 1999.
13. Rosenberg, M. Society and the adolescent self-image / M. Rosenberg. — Princeton : Princeton University Press, 1965.
14. Seligman, M. Learned Optimism. How to change your mind and your life / M. Seligman. — New York, 2006.

Сведения об авторах

Пономарева Ирина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. psy@csu.ru

Назарова Анастасия — магистрант, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. anastasia.nazarova@yahoo.com

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 46—51.*

Theoretical foundations: correlation between romantic attachment styles and self-helplessness in adults

I.V. Ponomareva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. psy@csu.ru

A.E. Nazarova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. anastasia.nazarova@yahoo.com

The attachment theory is being researched in a context of adult romantic relationships based on the child-parent relationship models along with the personal psychological features in the individuals. It is considered there are three adult romantic attachment styles: anxious, secure and avoidant. On other side, the personal psychological features are determined by the self-helplessness or, on contrary, by the self-independence in individuals. Both of

the above phenomena have similarities which show the possible correlation between romantic attachment styles and self-helplessness in adults.

Keywords. Attachment, adult romantic attachment types, anxious, secure and avoidant types, self-helplessness, self-dependence, correlation between adult romantic attachment styles and self-helplessness.

References

1. Avdeeva, N.N. Teoriya privyazannosti: sovremennyye issledovaniya i perspektivy [Attachment theory: modern research and prospects]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2017, vol. 6, no. 2, pp. 7—14. (In Russ.).
2. Brish K. *Terapiya narushenii privyazannosti: ot teorii k praktike* [Attachment disorders therapy: From theory to practice]. Moscow, Kogito-Center, 2014. 316 p. (In Russ.).
3. Bowlby J. *Privyazannost'* [Affection]. Moscow, Gardariki, 2003. 480 p. (In Russ.).
4. Grigorova T.P. Destruktivnaya privyazannost' kak spetsificheskaya kategoriya privyazannosti vo vzrosлом vozraste [Destructive attachment as a specific category of attachment in adulthood]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A.Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2014, vol. 20, no. 3, pp. 148—152. (In Russ.).
5. Ekimchik O.A. Psikhologicheskie aspekty lyubvi u vzroslykh [Psychological aspects of love in adults]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2009, vol. 15, no. 2, pp. 176—180. (In Russ.).
6. Ponomareva I.V. Issledovanie tipov lichnostnoi bespomoshchnosti v zavisimosti ot narushenii semeinykh vzaimootnoshenii [Research of the types of personal helplessness depending on violations of family relationships]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, no. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10570>, accessed 04.07.2019. (In Russ.).
7. Ponomareva I.V., Sizova Ya.N. Sotsial'no-psikhologicheskie proyavleniya lichnostnoi bespomoshchnosti razlichnogo tipa [Socio-psychological manifestations of personal helplessness of various types]. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2017, vol. 6, no. 3 (20), pp. 326—330. (In Russ.).
8. Tsiring D.A. Issledovanie zhiznesteoykosti u bespomoshchnykh i samostoyatel'nykh podrostkov [Research of resilience in helpless and independent adolescents]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University], 2009, no. 323, pp. 336—342. (In Russ.).
9. Tsiring, D. A. Sootnoshenie lichnostnoi bespomoshchnosti i smezhnykh s nei psikhologicheskikh fenomenov [The ratio of personal helplessness and related psychological phenomena]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University], 2009, no. 329, pp. 214—218. (In Russ.).
10. Beck A.T., Epstein N., Brown G., Steer R.A. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1988, no. 56, pp. 893—897.
11. Levin A., Heller R. *Attached. The new science of adult attachment and how it can help find and keep love*. New York, 2011.
12. Spitzer R.L., Williams J.B.W., Kroenke K. et al. *The Primary Care Evaluation of Mental Disorders Patient Health Questionnaire (PRIME-MD PHQ)*. 1999.
13. Rosenberg M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Princeton University Press. 1965.
14. Seligman M. *Learned Optimism. How to change your mind and your life*. New York, 2006.

УДК 159.922.7
ББК 88.8

Состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста в практике реабилитационного центра

А. С. Киселева

Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

По показателям динамики уровня психоречевого развития детей проанализирована результативность работы трех центров психолого-педагогической реабилитации; сделаны выводы об эффективности реализуемых ими моделей организации деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическая реабилитация детей, модель психолого-педагогического сопровождения детей.

Одним из немаловажных направлений процесса реабилитации является психолого-педагогическое сопровождение [4]. Так, Е. В. Шилов называет его механизмом процесса реабилитации, выступающим одним из социальных гарантов полноценного развития личности, и прежде всего тех, кто имеет проблемы в психическом, умственном или физическом развитии.

Сопровождение в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [1]. М. М. Семаго подчеркивает, что качественными критериями эффективности сопровождения являются нахождение ребенка в индивидуально-адаптивной зоне образовательных воздействий и динамический контроль показателей адаптации [7]. Вместе с тем на сегодняшний день не так много литературы, описывающей эффективные модели психолого-педагогического сопровождения в условиях реабилитационных центров. На основе анализа имеющейся литературы по проблеме исследования были сформулированы следующие исследовательские задачи:

- изучить реализующиеся в условиях разных реабилитационных центров модели психолого-педагогического сопровождения, описать их структуру;
- выявить эффективность каждой рассматриваемой модели.

Психолого-педагогическое сопровождение в российской системе реабилитации развивается как модель взаимодействия специалистов разного профиля — взаимодействия, направленного на всестороннюю диагностику уровня и потенциала развития ребёнка, а также проектирования целесообразных коррекционно-развивающих про-

грамм [2]. Основная цель, которая стоит перед коррекционными педагогами в реабилитационном центре, — это создание условий для максимальной адаптации детей к жизни в обществе [3]. Специалисты психолого-педагогического сопровождения участвуют в реализации инклюзивных подходов для задач социальной адаптации и развития детей с ОВЗ и их сверстников, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения. Специфической особенностью работы специалистов психолого-педагогического сопровождения в реабилитационном центре является комплексная работа специалистов. В основе работы стоит индивидуализация через составление персональной программы реабилитации с выбором наиболее эффективных методов и приёмов развития [5].

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение в условиях реабилитационного центра решает свои специфические задачи, способствующие адаптации детей с ОВЗ к жизни в обществе. Специалистам реабилитационного центра необходимо обладать спектром специальных знаний и умений, отвечающих специфике работы.

Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальные группы (ЭГ) в трех учреждениях: на базе КРОБО «Колыбель сердец» (г. Краснодар, Краснодарский край) (экспериментальная группа ЭГ-1), ЦКР «Мать и Дитя» (г. Стерлитамак, Республика Башкортостан) (ЭГ-2), РОО «Содействие» (г. Мелеуз, Республика Башкортостан) (ЭГ-3).

Везде на основе адаптированных диагностических методик оценена эффективность психолого-педагогического сопровождения за счёт

качественного изменения уровня психоречевого развития на момент начала и окончания курса (см. таблицу). Нами в расчёт брались дети, которые прошли курс реабилитации исключительно в конкретном учреждении, не посещая какие-либо еще организации.

Одной из экспериментальных баз стала КРОБО «Колыбель сердец» (г. Краснодар, Краснодарский край). В основе модели психолого-педагогического сопровождения лежит концепция комплексного подхода. При изучении опыта работы выяснилось, что характерные особенности реализуемой модели состоят в следующем. Обязательна первичная диагностика, в которой принимают участие специалисты разных областей. Вместе с тем, отсутствует тесное взаимодействие специалистов по каждому конкретному случаю. Родители подростков практически не вовлекаются в процесс работы. Все рекомендации выдаются им по окончании работы с ребенком.

Оценка эффективности модели по показателям достигнутых изменений в психоречевом развитии испытуемых позволяет утверждать, что в результате работы по представленной модели у 10 % детей наблюдается положительная динамика. Это значит, что работа такого плана способствует решению лишь локальных проблем психоречевого развития.

Работа специалистов центра «Мать и Дитя» основывается на концепции дифференцированного воздействия и предусматривает возможность работы одного из специалистов психолого-педагогического сопровождения в сотрудничестве с родителями (законными представителями). Родители участвуют в процессе работы. Вместе с тем, в реализуемой модели психолого-педагогического сопровождения отмечается отсутствие комплексности работы; отсутствие взаимодействия между специалистами.

Оценка эффективности модели по показателям уровня психоречевого развития детей свидетель-

ствует о том, что в результате работы по представленной модели у 10 % детей наблюдается положительная динамика; работа способствует решению задач в определенной области психоречевого развития детей.

На базе РОО «Содействие» (г. Мелеуз, Республика Башкортостан) реабилитационное сопровождение осуществляется на основе индивидуальной программы реабилитации (далее — ИПР). Диагностика внутри учреждения проводится для подтверждения ИПР и проектирования плана работы, исходя из актуального уровня развития ребенка. Родители участия в процессе работы не принимают. Достоинства представленной модели состоят в уточнении уровня развития детей в ходе дополнительной диагностики; в высокой погруженности ребенка в определенной области. Вместе с тем, анализ модели позволяет отметить отсутствие комплексности в организации работы, а также отсутствие вовлеченности родителей в реабилитационный процесс.

Количественные результаты работы по данной модели говорят о том, что у 10% детей наблюдается положительная динамика. Качественные результаты иллюстрируют нам, что работа такого плана способствует решению мелких локальных задач, связанных с решением проблем психоречевого развития. Изменения могут наблюдаться у детей лишь в одной какой-либо области,

Итак, по результатам проведенного исследования можно сделать ряд выводов. 1. Все представленные модели являются рабочими, давая определенные позитивные результаты для психоречевого развития детей. 2. Оценка эффективности реализации деятельности показывает неиспользованные резервы, связанные с повышением результативности деятельности за счет организации должного взаимодействия специалистов с родителями, а также внутреннего взаимодействия между специалистами.

Оценка уровня психоречевого развития испытуемых в трех экспериментальных группах

Уровень психоречевого развития (%)	Начало курса			Конец курса		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ-1	70	30	0	60	40	0
ЭГ-2	60	30	10	50	40	10
ЭГ-3	70	30	0	60	40	0

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для вузов / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова — Москва : Академия, 2002. — 208 с.
2. Афанасьева, О. П. Модель системы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О. П. Афанасьева. — Челябинск : Два комсомольца, 2013. — 240 с.

3. Беличева, С. А. Проблемы психологического обеспечения системы компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения / С. А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2000. — № 105.

4. Болотова, М. И. Психолого-педагогическое сопровождение событийной общности семьи и учреждения дополнительного образования детей / М. И. Болотова, А. Д. Насибуллина // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 11. — С. 210—218.

5. Бондаренко, И. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: метод. Рекомендации / И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова. — Ханты-Мансийск : Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, 2012. — 36 с.

6. Семаго, М. М. Сопровождение — это... / М. М. Семаго // Школьный психолог. — 2003. — № 35. — URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200303514> (дата обращения: 09.00.2020).

Сведения об авторе

Киселева Анастасия Станиславовна — студент 3-го курса магистратуры, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, кафедра дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. shumilovae2005@yandex.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 52—54.

The state of the problem of psychological and pedagogical support individual development of preschool children in the practice of a rehabilitation center

A.S. Kiseleva

Kuban State University, Krasnodar, Russia. shumilovae2005@yandex.ru

According to the indicators of the dynamics of the level of psychoverbal development of children, the effectiveness of the work of three centers of psychological and pedagogical rehabilitation was analyzed; conclusions are drawn about the effectiveness of the models of the organization of activities implemented by them.

Keywords: *psychological and pedagogical rehabilitation of children, model of psychological and pedagogical support of children.*

References

1. Aleksandrovskaya E.M., Kokurkina N.I., Kurenkova N.V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov* [Psychological support of schoolchildren]. Moscow, Akademiya, 2002. 208p. (In Russ.).

2. Afanasyeva O.P. *Model' sistemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detei s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata* [Model of the system of psychological and pedagogical support for children with musculoskeletal disorders]. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa, 2013. 240 p. (In Russ.).

3. Belicheva S.A. Problemy psikhologicheskogo obespecheniya sistemy kompensiruyushchego, korrektsionno-razvivayushchego obucheniya [Problems of psychological support of the system of compensatory, correctional and developmental education]. *Vestnik psikhosotsial'noi i korrektsionno-reabilitatsionnoi raboty* [Bulletin of psychosocial and correctional and rehabilitation work], 2000, no. 105. (In Russ.).

4. Bolotova M.I., Nasibullina A.D. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sobytiinoi obshchnosti sem'i i uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [Psychological and pedagogical support of the eventful community of the family and institutions of additional education for children]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2009, no. 11, pp. 210—218. (In Russ.).

5. Bondarenko I.M., Koveshnikova A.M. *Sostavlenie individual'noi obrazovatel'noi programmy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: metod. Rekomendatsii* [Drawing up an individual educational program of psychological and pedagogical support for children with disabilities: method. Recommendations]. Khanty-Mansiysk, Tsentr psikhologo-pedagogicheskoi reabilitatsii i korrektsii, 2012. 36 p. (In Russ.).

6. Semago M.M. Soprovozhdenie — eto... [Accompaniment is...]. *Shkol'nyi psikholog* [School psychologist], 2003, no. 35. Available at: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200303514>, accessed 09.00.2020. (In Russ.).

УДК 371.315.5
ББК 88.40

Психологическая некомпетентность педагогов как фактор формирования правонарушающего поведения несовершеннолетних

Р. Р. Илимбетов

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

В данной статье анализируется понятие психологической компетентности педагога. На основе рассмотрения особенностей формирования правонарушающего поведения несовершеннолетних в образовательном процессе, в том числе влияния педагогов на формирование правонарушающего поведения несовершеннолетних, делаются выводы об особенностях психологической некомпетентности педагога и ее признаках.

Ключевые слова: *психологическая некомпетентность педагогов, образовательный процесс, подростковый возраст, правонарушающее поведение несовершеннолетних, личность ученика.*

Преступность несовершеннолетних всегда являлась важным показателем криминогенной обстановки в государстве. Преступность подростков можно считать зеркальным отображением состояния общества, результатом благополучного или неблагополучного социально-экономического развития страны. Подростковая преступность является самостоятельным видом правонарушения, имеющим особенности в динамике, детерминантах и мотивации. Преступность среди несовершеннолетних, по сравнению со взрослой, отличается высокой степенью активности, динамичностью. Те подростки, которые встали на преступный путь, трудно поддаются исправлению и являются резервом для взрослой преступности.

Педагог играет важную роль в формировании правопослушного поведения ребенка, так как большую часть времени подростки проводят в образовательных организациях. Однако, в силу большого объема работы, учителя зачастую не имеют возможности отслеживать психологическое состояние каждого отдельного ученика и психологическую атмосферу в классе. Существуют и другие проблемы, способствующие формированию правонарушающего поведения подростков в системе образования: формализм системы профилактики, недостаточная разработанность методик обучения и воспитания, недостаток индивидуального подхода к обучению и наиболее значимая проблема — психологическая некомпетентность педагогов [1; 4; 5].

На это прямо указывают некоторые исследователи. По мнению Е. А. Писаревской, преступное поведение подростков обуславливается двумя обстоятельствами. Во-первых, невысоким профессиональным уровнем отдельных педагогов, их

психологической неподготовленностью к работе с детьми и подростками, чье поведение является делинквентным. Во-вторых, недостатками, связанными с неправильным психолого-педагогическим подходом к учащимся, склонным нарушать установленные правила и нормы поведения. Администрация школ, в значительном числе случаев, пытается разрешить возникающий конфликт наиболее лёгким для себя способом — путём удаления «проблемного» подростка из школьного коллектива, переводом его в другую школу или средне-специальные учебные заведения [2; 3; 6].

Проблема формирования правонарушающего поведения несовершеннолетних исследовали: А. С. Макаренко, Н. И. Ветров, Е. А. Писаревская, Г. Л. Касторский и др. Вопросы психологической компетентности педагогов касались в своих работах психологи: Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн. В исследовании В. С. Аванесова подробно раскрыты основы психолого-педагогической компетентности педагога, выявлены различные методы и средства диагностирования уровня его профессиональной компетентности.

Целью данной работы стало исследование психологической некомпетентности педагогов как фактора формирования правонарушающего поведения несовершеннолетних. В своей работе мыв предположили, что психологическая некомпетентность педагогов способствует формированию правонарушающего поведения несовершеннолетних.

Организация исследования

Исследование проводилось в одной из школ Ленинского района г. Челябинска. На подготовительном этапе проведено обследование

несовершеннолетних, склонных к совершению преступлений и правонарушений. Было установлено, что они обладают следующими психологическими особенностями: незрелость нервной системы внешне проявляется в несдержанности, импульсивности; повышенная эмоциональная возбудимость; быстрая смена настроения и форм поведения; грубость, дерзость, раздражительность. В дальнейшем в исследовании выборку составили 25 педагогов в возрасте от 24 до 55 лет, имеющие от пяти до десяти лет и более педагогического стажа.

Для выполнения поставленных задач использован комплекс методов: анализ научной литературы, сравнение, обобщение, систематизация полученной информации, а также методики эмпирического исследования.

1. Методика «Психологический портрет учителя» (Г. В. Резапкина). Позволяет выявить приоритетные ценности, оценить психоэмоциональное состояние, самооценку, стиль преподавания / воспитания, уровень субъективного контроля педагога. С помощью данного инструмента можно определить психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег; принять решение: меняться самому, менять работу или оставить все, как есть. Это — только начало работы учителя над собой. Продолжением может быть участие учителя в тренингах профессионального и личностного роста.
2. Диагностика коммуникативного контроля (М. Снайдер). Методика предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля у педагогов, позволяя определить низкий, средний или высокий уровни коммуникативного контроля.
3. Опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин). Данный личностный опросник предназначен для диагностики интернальности — экстернальности, т. е. степени готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него.
4. Корреляционный анализ Спирмена. Метод позволяет обнаруживать зависимости между определенным количеством случайных величин. Цель корреляционного анализа сводится к выявлению оценки силы связей между случайными величинами, либо признаками, характеризующими определенные реальные процессы.

Результаты исследования

В ходе проведения эмпирического исследования, целью которого было изучение психологической компетентности педагогов, выявлено следующее.

1. По результатам применения методики «Психологический портрет учителя» у большинства педагогов наблюдаются такие особенности как важность мнения коллег, групповая зависимость, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Учителя мало интересуют внутренний мир ученика. Не старается протянуть руку помощи и проявить заботу. Характерна нестабильность эмоционального состояния, учителя срываются на учеников, оскорбляют их, «переходя на личность», тем самым неосознанно формируя у подростков агрессивность, тревожность, чувства несправедливости и униженности. Также было выявлено, что многие учителя оценивают себя не с лучшей стороны, говоря о неустойчивой самооценке, что свидетельствует о том, что в некоторых случаях педагоги, в силу своих собственных переживаний, могут позволять несовершеннолетним поступать безнаказанно, закрывая глаза на некоторые их поступки, что дает подросткам еще один стимул к формированию правонарушающего поведения. Кроме того, частое применение авторитарного стиля в процессе учения зачастую представляет собой стрессовую воспитательную стратегию, что отрицательно сказывается на учениках, формируя у них боязнь учителей, стремление убежать и отдалиться. У педагогов прослеживается в большей степени стремление не брать на себя ответственность, предпочтение предоставить трудную работу другим. Многие отмечают возникновение чувства неуверенности в своих действиях по отношению к ученикам. Зафиксированы средние показатели удовлетворенности своей деятельностью.

2. Многие педагоги имеют средние показатели по коммуникативному контролю, большая часть учителей склонна к чрезмерно бурным реакциям. Испытуемые из числа педагогов сопоставляют свой стиль поведения со стилем окружающих и стремятся сдерживаться в поступках и высказываниях, но могут в силу различных неблагоприятных обстоятельств отрицательно повлиять как на окружающих в целом, так и на учеников.

3. У большинства педагогов наблюдаются низкая интернальность в области неудач и в производственных отношениях, что свидетельствует о том, что учителя склоны приписывать ответственность за неприятные, отрицательные события другим людям или считать их (события) резуль-

татом своего невезения, считая, что не он сам, а кто-то другой — начальство, коллеги, и др. — определяют все, что с ним происходит. В возникших трудностях с разрешением конфликтов и проблем учащихся стараются держаться вдалеке, не приложив никакого усилия со своей стороны.

4. Статистическая обработка результатов исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволяет сделать следующие выводы:

- чем более выражено у испытуемого неблагоприятное психоэмоциональное состояние, стремление к тревогам, трудности социальной адаптации, тем более выражено доминирует низкий уровень коммуникативного контроля, присутствует склонность к импульсивному общению, открытость и раскованность, необдуманное высказывание, что может негативно сказываться на учащихся;
- чем более выражено у испытуемого неблагоприятное психоэмоциональное состояние, стремление к тревогам, трудности социальной адаптации, тем лучше осознается им интернальность в области достижений, когда человек считает, что он сам добился всего того хорошего, что было и есть в его жизни, и что он способен с успехом преследовать свои цели в будущем;
- чем более выражен у испытуемого либеральный стиль преподавания, когда педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам, родителям, тем лучше осознается интернальность в области достижений; не смотря на не лучший стиль своего преподавания, такие учителя считают, что сами добились тех высот, которые они сейчас имеют;
- чем более значимой является ценность взаимоотношений с коллегами, ориентация на их мнение (что может свидетельствовать о групповой зависимости), тем выше осознание собственных неудач, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных сложных, трудных ситуациях;
- чем более выражен у испытуемого уровень удовлетворенности трудом (в полученных результатах речь идет о сопоставлении среднего и низкого уровней, поскольку в целом выявлена невысокая профессиональная мотивация, слабый интерес к процессу и результатам своей профессиональной деятельности), тем сильнее выражено осознание собственных неудач, из-за чего педагоги, в силу недостаточной мотивации и склонности отступать от трудных задач, показывают не высокий уровень профессиональной деятельности;
- чем более значимыми для испытуемого являются производственные отношения (то есть педагог считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношений в коллективе, своего продвижения), тем выше склонность обвинять самого себя в неудачах в своей деятельности, брать за них ответственность;
- чем более значимой для испытуемого является стремление ставить в качестве приоритетных ценностей собственные проблемы и переживания (то есть склонность к концентрации на самом себе, проявления сдержанности и отчужденности), тем ниже стремление педагога прислушиваться к мнению окружающих;
- чем более выражена у испытуемого негативная самооценка (а значит, педагогу трудно вступать в свободное общение с другими, переходить на неформальный стиль преподавания), тем ниже в ценностных приоритетах находятся окружающие, в том числе коллеги, чаще проявляется отсутствие стремления контактировать с другими, избегание контактов;
- чем более выражен у испытуемого низкий уровень субъективного контроля (проявляется стремление приписывать ответственность за события своей жизни, как счастливые, так и несчастные, другим людям), тем выше вероятность проявления либерального стиля преподавания, возникновения безответственности, безынициативности, непоследовательности в принимаемых действиях и решениях, отсутствие решительности в трудных ситуациях;
- чем более выражено у испытуемого неблагоприятное психоэмоциональное состояние (то есть характерна острая реакция на раздражающие факторы; низкая эмоциональная устойчивость; склонность к тревоге), тем выше вероятность проявления либерального стиля преподавания, неспособность к решительности в трудных ситуациях, переоценка возможности других.

Выводы

Изучая дефекты правовой социализации, выявили существование связи между правонарушающим поведением несовершеннолетних и недостатками в системе функционирования школы,

в том числе обусловленными психологической некомпетентностью педагогов. Статистическая обработка результатов исследования педагогов позволила выявить ряд их особенностей, свидетельствующих о их недостаточной психологиче-

ской компетентности, что, в свою очередь, является фактором формирования правонарушающего поведения подростков. Следовательно, обобщая результаты эмпирического исследования, можно сказать, что проверяемая гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. Белоусова, С. А. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий / С. А. Белоусова, Е. А. Шумилова, Н. В. Войниленко // Современна высшая школа: инновационный аспект. — 2017. — Т. 9. — № 4. — С. 27—33.
2. Грошева, Р. Н. Модель профессиональной компетентности педагога как воспитателя детей и подростков девиантного поведения. / Р. Н. Грошева // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 2. — С. 253.
3. Грудинин, Н. С. Личность несовершеннолетнего российского преступника и механизмы ее формирования / Н. С. Грудинин // Научный вестник. — 2016. — № 2. — С. 20—27.
4. Лазаренко, Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации / Л. А. Лазаренко // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 1 — С. 67—68.
5. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие : монография / М. И. Лукьянова. — Ульяновск : Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2002. — 183 с.
6. Олехова, Ю. П. Этапы формирования профессиональной компетентности учителя / Ю. П. Олехова // Педагогический журнал. — 2014. — №4. — С. 58—78.

Сведения об авторе

Илимбетов Рифат Рафаэлевич — магистрант кафедры психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. ilimbetov.rifat@mail.ru

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 55—59.*

Psychological incompetence of teachers as a factor in the formation of offensive behavior of minors

R.R. Ilimbetov

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. ilimbetov.rifat@mail.ru

This article analyzes the concept of psychological competence of a teacher. Based on the consideration of the features of the formation of juvenile delinquent behavior in the educational process, including the influence of teachers on the formation of juvenile delinquent behavior, conclusions are drawn about the peculiarities of the psychological incompetence of the teacher and its signs.

Keywords: *psychological incompetence of teachers, educational process, adolescence, juvenile delinquent behavior, student personality.*

References

1. Belousova S.A., Shumilova E.A., Voinilenko N.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Psychological readiness of the teacher for the implementation of modern educational technologies]. *Sovremenna vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2017, vol. 9, no. 4, pp. 27—33. (In Russ.).
2. Grosheva R.N. Model' professional'noi kompetentnosti pedagoga kak vospitatelya detei i podrostkov deviantnogo povedeniya [Model of professional competence of a teacher as an educator of children and adolescents with deviant behavior]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 2, p. 253. (In Russ.).
3. Grudin N.S. Lichnost' nesovershennoletnego rossiiskogo prestupnika i mekhanizmy ee formirovaniya [The personality of a minor Russian criminal and the mechanisms of its formation]. *Nauchnyi vestnik* [Scientific bulletin], 2016, no. 2, pp. 20—27. (In Russ.).

4. Lazarenko L.A. Psikhologicheskaya kompetentnost' pedagoga kak faktor professionalizatsii [Psychological competence of a teacher as a factor of professionalization]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern high technology], 2008, no. 1, pp. 67—68. (In Russ.).
5. Lukyanova M.I. *Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya: diagnostika i razvitie* [Psychological and pedagogical competence of a teacher: diagnostics and development]. Ulyanovsk, Ulyanovsk Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, 2002. 183 p. (In Russ.).
6. Olekhova Yu.P. Etapy formirovaniya professional'noi kompetentnosti uchitelya [Stages of the teacher's professional competence formation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical journal], 2014, no. 4, pp. 58—78. (In Russ.).

УДК 37.6
ББК 88.48

Минимальная мозговая дисфункция как психолого-педагогическая проблема

Я. А. Свечкарь

Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

В настоящее время приобретают особую актуальность исследования в области изучения психолого-педагогических проблем детей с минимальными мозговыми дисфункциями. Это связано, с одной стороны, с увеличением числа детей с данной патологией, с другой — с выраженными проблемами в поведении и обучении. Дети с минимальными мозговыми дисфункциями, несмотря на незначительные неврологические нарушения, имеют проблемы формирования речи, эмоционально-волевой сферы, поведения.

Ключевые слова: минимальная мозговая дисфункция, школьная дезадаптация, гиперактивность.

На современном этапе цивилизация отличается дисгармоничным и противоречивым развитием. С одной стороны, повышается уровень и качество жизни, открываются новые возможности для развития ребенка, с другой стороны, — интенсивность его развития порождает большое количество факторов, которые отрицательно влияют на здоровье ребенка. Вместе с тем, достижения технического прогресса и медико-биологических наук во многом помогают противостоять этому отрицательному воздействию. Однако в литературе констатируется факт резкого увеличения числа детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии, что связано с тем, что формирующийся организм ребенка, начиная с внутриутробного развития и на протяжении раннего возраста, подвержен всевозможному вредоносному влиянию различных факторов, пагубно воздействующих на растущий организм [1].

Существует значительное количество факторов, приводящих к нарушениям в развитии ребенка. При этом одни факторы влияют на физическое развитие, другие приводят к отклонениям в развитии мозга, так называемым энцефалопатиям, которые могут сохраняться длительное время даже при неврологическом лечении.

Наиболее часто у детей встречаются незначительные нарушения созревания и развития мозга, т. е. легкая степень энцефалопатии, которая называется минимальной мозговой дисфункцией (ММД). По данным отечественных ученых более чем 40% детей имеют различные отклонения созревания и функционирования центральной нервной системы [2; 6].

В работе Л. А. Ясюковой под минимальными мозговыми дисфункциями понимаются наиболее легкие формы патологии церебрального генеза,

которые возникают вследствие многообразных причин, которые имеют однотипную, невыраженную, стертую симптоматику и проявляются в виде функциональных нарушений, имеющих обратимый характер и нормализующихся по мере роста и созревания центральной нервной системы [6]. В. В. Линьков, Л. И. Краснощекова под минимальными мозговыми дисфункциями понимают синдром, в котором отражаются легкие нарушения в развитии мозга, возникающие в основном в перинатальный период. Проявления этого синдрома характеризуются весьма пестрой клинической картиной [3]. Эти два определения, несмотря на симптоматическое отличие, отражают незначительные отклонения в функционировании центральной нервной системы. Каждое отклонение в отдельности не является симптомом неврологической патологии, может быть выявлено и у здоровых детей, но в совокупности эти симптомы нарушают нормальное гармоничное развитие ребенка [4].

Обсуждая причины, приводящие к ММД, многие исследователи отказались от теории, учитывающей «единый этиологический фактор», что можно подтвердить следующими положениями:

- не всегда врачи могут установить действие определенного патогенного влияния в анамнезе;
- одинаковые повреждающие факторы приводят к неодинаковым последствиям;
- часто наблюдается сочетанное воздействие;
- не выявлена прямо пропорциональная зависимость ни для одного из выделенных этиологических факторов.

Большинство авторов все факторы риска разделяют на три группы: медико-биологические, наследственные и социальные, факторы каждой

из названных групп могут оказать негативное влияние на растущий организм ребенка [3; 4].

Минимальные мозговые дисфункции не вызывают серьезных нарушений в развитии. Однако специалисты в области неврологии отмечают, при ММД замедляется темп роста мозга, что приводит к дисбалансу созревания отдельных подструктур и дискоординации мозговой деятельности, разбалансировке процессов возбуждения и торможения, проявляющейся в значительном преобладании одного из них. В большинстве случаев эти нарушения по мере роста ребенка и его лечения бесследно проходят, нормализуется общее развитие ребенка. Однако существует определенная связь патологического состояния периода рождения ребенка с рядом серьезных заболеваний нервной системы, проявления которых наблюдаются спустя длительное время. Интенсивность заболевания при ММД зависит от внутренних и внешних факторов, которые действуют в различной мере и в разное время [1].

По мнению психиатров и дефектологов весьма серьезной считается психологическая проблематика детей с ММД (Т. П. Вильчинская, Л. Т. Журба, А. И. Захаров, Н. Ю. Максимова, Е. М. Мاستюкова, Е. Л. Милютина, О. И. Муляр, Л. А. Ясюкова и др.). У таких детей наблюдаются следующие психологические особенности: ослабление памяти и внимания, отставание в интеллектуальном развитии, выраженные трудности в обучении, что приводит к школьной дезадаптации, что в дальнейшем обуславливает склонность детей с ММД к девиантному поведению. Инфантильность в функционировании мозга сочетающийся с инфантильным поведением, особенности психических процессов составляют основной симптомокомплекс ММД. Дети с данной патологией нуждаются в специальной коррекционной помощи и в сопровождении.

В сравнении с детьми с нормальным развитием при ММД можно выявить следующие отклонения:

- 1) быструю умственную утомляемость и сниженную работоспособность при отсутствии физического утомления, что характеризуется цикличностью;
- 2) резкое снижение потенциальных возможностей самоуправления и произвольности при выполнении любых видов деятельности;
- 3) при эмоциональном напряжении ребенка снижение возможностей выполнения любой деятельности, особенно умственной;
- 4) нарушение формирования произвольного внимания, что проявляется в его неустойчивости, отвлекаемости, трудностях концен-

трации, слабом распределении, в неумении переключаться с одного вида деятельности на другой;

- 5) снижение объема памяти, особенно оперативной;
- 6) нарушения выполнения мыслительных операций, особенно при увеличении объема воспринимаемого материала;
- 7) трудности в установлении временных связей.

Перечисленные отклонения составляют первичный дефект или симптомокомплекс ММД. Но другие отклонения психологического порядка, в том числе поведенческие нарушения, следует расценивать как вторичные отклонения. У детей с ММД достаточно часто отмечается дизартрия — грубые нарушения в произнесении звуков. В школе обнаруживается дисграфия, что проявляется в плохом почерке, пропусках и заменах букв, зеркальное их написание, особенно в самостоятельном письме и диктантах. Неудовлетворительные оценки по письму являются частым проявлением при ММД. К концу обучения в начальной школе дети с ММД недостаточно успевают и по математике.

Практика показывает, что этот симптомокомплекс при благоприятном развитии минимизируется, при неблагоприятном — не только не проходит, но и становится серьезным препятствием успешной социализации, а часто эти нарушения усугубляются и приобретают психопатические черты. Именно дети с ММД создают массовые проблемы в образовательных учреждениях [1].

Помимо перечисленных особенностей психического развития детей с ММД в литературе отмечается у них выраженная гиперактивность, проявляющаяся не только в повседневной жизни и деятельности, но и при выполнении заданий учителя. Деятельность ребенка часто не имеет определенной цели, характеризуется отсутствием мотивации и часто зависит от окружающих значимых людей и от конкретной ситуации. Снижению качеств деятельности способствует новая или незнакомая для ребенка обстановка, стрессовые воздействия. В привычной, домашней обстановке гиперактивность может не проявляться. Ребенку трудно сосредоточить, сфокусировать свое внимание, он часто отвлекается на посторонние вещи. Симптомы гиперактивности с дефицитом внимания сопровождаются неврологическими проявлениями: нарушением сна, тиками, энурезом, неврологическим покашливанием и др. Для ребенка с ММД также характерны следующие характерологические особенности: быстрая смена настроения, эмоциональная лабильность, раздражительность, импульсивность, разрушительные тенденции. Он может демонстрировать

ярость, злость, агрессию. Чрезмерная двигательная активность может сочетаться с деструктивным поведением [23]. С возрастом при благоприятном развитии и социальном окружении чрезмерная активность может минимизироваться и исчезнуть к 12-15 годам, при неблагоприятном — усилиться и перейти в деструктивные формы.

В исследования В. А. Пересыпкина отмечается, что в результате дисфункциональных нарушений в деятельности мозга, оказывающих влияние на работоспособность, возможности самоуправления и произвольную деятельность, у детей с ММД наблюдается быстрая умственная утомляемость, которая и приводит к школьной дезадаптации.

В. А. Пересыпкин подчеркивает, что если не уделять этой проблеме внимание, то у детей появляются различные вторичные отклонения в психическом развитии. С момента поступления ребенка в школу симптоматика ММД лавинообразно нарастает в результате увеличения психофизиологической, информационной нагрузки. У учащихся проявляется стойкая неуспеваемость, нарушение восприятия учебного материала, низкая работоспособность и быстрая утомляемость [5].

Таким образом, дети с ММД представляют серьезную психолого-педагогическую проблему, которая требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Кашкинбаева, А. Р. Минимальные мозговые дисфункции как причина социальной дезадаптации / А. Р. Кашкинбаева // Медицинский журнал Западного Казахстана. — 2011. — № 1 (29). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/minimalnye-mozgovye-disfunktsii-kak-prichina-sotsialnoy-dezadaptatsii> (дата обращения: 10.04.2020).
2. Кучма, В. Ф. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью детей (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики) / В. Ф. Кучма, И. П. Брызгунов. — Москва : Психология, 2003. — С. 311—317.
3. Линьков, В. В. Клинические особенности неврологических синдромов минимальной мозговой дисфункции и их динамика у детей 4—16 лет / В. В. Линьков, Л. И. Краснощекова // Вестник ИВГМА. — 2005. — № 1—2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskie-osobennosti-nevrologicheskikh-sindromov-minimalnoy-mozgovoy-disfunktsii-i-ih-dinamika-u-detey-4-1-6-let> (дата обращения: 07.04.2020).
4. Могилевская, Т. Е. Психофизические особенности детей старшего дошкольного возраста с синдромом минимальной мозговой дисфункции / Т. Е. Могилевская // Образование и наука. — 2009. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofizicheskie-osobennosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-sindromom-minimalnoy-mozgovoy-disfunktsii> (дата обращения: 07.10.2019).
5. Пересыпкин, В. А. Психологические особенности организованности у учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями / В. А. Пересыпкин // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-organizovannosti-u-uchaschihsya-s-minimalnymi-mozgovymi-disfunktsiyami> (дата обращения: 22.04.2020).
6. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций / Л. А. Ясюкова. — Санкт-Петербург : ИМАТОН, 1997. — 80 с.

Сведения об авторе

Свечкарь Яна Анатольевна — магистрант кафедры дефектологии и специальной психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия. yanasvechkar83@gmail.com

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 60—63.*

Minimal cerebral dysfunction as a psychological and pedagogical problem

Ya.A. Svechkar

Kuban State University, Krasnodar, Russia. yanasvechkar83@gmail.com

Currently, research in the field of studying the psychological and pedagogical problems of children with minimal brain dysfunctions is becoming particularly relevant. This is due, on the one hand, to an increase in the number of children with this pathology, and on the other hand, to pronounced problems in behavior and

learning. Children with minimal cerebral dysfunctions, despite minor neurological disorders, have problems with speech formation, emotional-volitional sphere, and behavior.

Keywords: *minimal cerebral dysfunction, school maladaptation, hyperactivity.*

References

1. Kashkinbaeva A.R. Minimal'nye mozgovye disfunktsii kak prichina sotsial'noi dezadaptatsii [Minimal brain dysfunctions as a cause of social maladjustment]. *Meditsinskii zhurnal Zapadnogo Kazakhstana* [Medical Journal of Western Kazakhstan], 2011, no. 1 (29). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/minimalnye-mozgovye-disfunktsii-kak-prichina-sotsialnoy-dezadaptatsii>, accessed 10.04.2020. (In Russ.).
2. Kuchma V.F., Bryazgunov I.P. *Sindrom defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu detei (voprosy epidemiologii, etiologii, diagnostiki, lecheniya, profilaktiki)* [Attention deficit hyperactivity disorder in children (issues of epidemiology, etiology, diagnosis, treatment, prevention)]. Moscow, Psikhologiya, 2003. Pp. 311—317. (In Russ.).
3. Linkov V.V., Krasnoshchekova L.I. Klinicheskie osobennosti nevrologicheskikh sindromov minimal'noi mozgovoi disfunktsii i ikh dinamika u detei 4—16 let [Clinical features of neurological syndromes of minimal cerebral dysfunction and their dynamics in children 4—16 years old]. *Vestnik IvGMA* [Bulletin of IvGMA], 2005, no. 1—2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskie-osobennosti-nevrologicheskikh-sindromov-minimalnoy-mozgovoy-disfunktsii-i-ih-dinamika-u-detey-4-1-6-let>, accessed 04.07.2020. (In Russ.).
4. Mogilevskaya T.E. Psikhofizicheskie osobennosti detei starshego doshkol'nogo vozrasta s sindromom minimal'noi mozgovoi disfunktsii [Psychophysical characteristics of older preschool children with minimal cerebral dysfunction syndrome]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2009, no. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofizicheskie-osobennosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-sindromom-minimalnoy-mozgovoy-disfunktsii>, accessed 07.10.2019. (In Russ.).
5. Peresyarkin V.A. Psikhologicheskie osobennosti organizovannosti u uchashchikhsya s minimal'nymi mozgovymi disfunktsiyami [Psychological features of organization among students with minimal brain dysfunctions]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2009, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-organizovannosti-u-uchaschihsya-s-minimalnymi-mozgovymi-disfunktsiyami>, accessed 22.04.2020). (In Russ.).
6. Yasyukova L.A. *Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detei s MMD. Diagnostika i kompensatsiya minimal'nykh mozgovykh disfunktsii* [Optimization of learning and development of children with MMD. Diagnostics and compensation of minimal brain dysfunctions]. St. Petersburg, IMATON, 1997. 80 p. (In Russ.).

ОБЗОР МНЕНИЙ

REVIEW OF OPINIONS

*Вестник Челябинского государственного университета.
Образование и здравоохранение. 2020. № 2—3 (10—11). С. 64—67.*

УДК 373
ББК 88.8

Анализ ранней диагностики и сопровождения детей дошкольного возраста в Республике Казахстан

Д. В. Лепешев

Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова, Кокшетау, Республика Казахстан

В настоящее время в системе образования Республики Казахстан происходит переосмысление подходов к организации и содержанию инклюзивного образования в направлении обеспечения условий, удовлетворяющих образовательные потребности всех детей в одном образовательном пространстве вне зависимости от их особенностей развития. Обеспечение качества психолого-педагогической поддержки детей дошкольного возраста, наряду с развитием системы ранней диагностики, рассматривается как стратегическое направление инклюзивного образования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями (ООП), дошкольные организации образования, субъекты образовательного процесса, педагогическая поддержка, психолого-педагогическая поддержка.*

В сфере образовательной политики на современном этапе особую актуальность приобретает поиск путей обеспечения нового качества образовательных услуг детям дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (далее — ООП). Одна из важнейших задач образовательной практики состоит в достижении соответствия качества дошкольного образования актуальным и перспективным потребностям конкретной личности [1].

Получение детьми образования, соответствующего индивидуальным потребностям и возможностям, является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Обеспечение реализации права каждого ребёнка на качественное образование должно рассматриваться как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Республики Казахстан.

Законодательство Республики Казахстан, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ООП. Гарантии права детей с ООП на получение образования закреплены в Законе РК «Об образовании» [2].

Концепция инклюзивного образования, реализуемая сегодня в Казахстане, подразумевает доступность образования для всех детей с учётом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица.

Организация инклюзивного образования наиболее перспективна в период дошкольного детства. Успешность включения детей дошкольного возраста с особыми потребностями в общеобразовательную среду напрямую зависит от степени реализации дошкольными организациями образования основных ценностей инклюзивного образования, таких как открытость, уважение к разнообразию обучающихся и их потребностям и способностям, поддержка всех детей, их родителей, специалистов, ликвидация всех форм дискриминации.

В настоящее время в системе образования Республики Казахстан происходит переосмысление подходов к организации и содержанию инклюзивных практик. Если до сегодняшнего дня внимание было направлено на создание адекватных условий, обеспечивающих включение детей с ООП в общеобразовательный процесс, то теперь оно сконцентрировано на обеспечении условий, направленных на удовлетворение образовательных потребностей всех детей в одном образовательном пространстве вне зависимости от их особенностей развития. Такая постановка вопроса не

только реализует конституционное право каждого ребёнка на образование, но и демонстрирует более гуманное отношение к детям с ООП, концентрируя внимание на личности ребёнка, а не на его нарушении в развитии. Более того, открываются реальные возможности оказания адресной педагогической помощи детям с ООП через индивидуализацию обучения.

Идеи инклюзивного образования и перспективы их реализации в Казахстане отражены в нормативно-правовых документах. принятию этих документов предшествовали определённые меры по ратификации документов ООН в области защиты прав человека, а именно: «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация о правах инвалидов», «Декларация о правах умственно отсталых лиц», «Конвенция о правах ребёнка», «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов».

Нормы международного права в области прав человека вошли в основу законодательной базы Казахстана в области образования детей с ООП.

Конституционное право на образование обеспечивается Законом РК «Об образовании» (2007 г.), который регулирует общественные отношения в области образования и определяет основные принципы государственной политики в этой области [2]. В данном законе предусмотрены:

- государственные гарантии в области образования детей с ограниченными возможностями (статья 8);
- задачи системы образования, одной из которых является создание специальных условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями (статья 11);
- разработка специальных образовательных учебных программ на основе образовательных учебных программ начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального образования (статья 19);
- формы получения образования в зависимости от содержания образовательных учебных программ с учётом потребностей детей с ограниченными возможностями, создания условий доступности получения каждого уровня образования (статья 27).

Отношения, возникающие в связи с реализацией основных прав и интересов ребёнка, гарантированных Конституцией РК, регулируются Законом РК «О правах ребёнка в Республике Казахстан» (2002 г.) [3].

По итогам проведенных ряда исследований отечественными учеными в области инклюзивных практик обращают внимание, что на данный момент:

- не сформирована инклюзивная культура в социуме и педагогической среде;
- не достаточен охват по прохождению курсов повышения квалификации педагогическими работниками дошкольных организаций образования по инклюзивному образованию;
- не сформирована внутренняя культура и мотивация воспитателей дошкольных организаций образования к поддержке детей с ООП;
- большинство родителей относят к детям с ООП только детей с нарушениями здоровья, рассматриваемыми с медицинской точки зрения, и не связывают ООП с поведенческими и эмоциональными проблемами, с социальными, экономическими, лингвистическими причинами. Данное обстоятельство не позволяет родителям определить, в чём именно состоят трудности развития их детей и, как следствие, их образовательные потребности;
- наблюдается недостаточная информированность родителей по вопросам инклюзивного образования, наличие у них негативных психологических установок в отношении детей с ООП, затрудняющих принятие инклюзии в образовании;
- на текущем этапе созданы предпосылки для оказания психолого-педагогической поддержки детей с ООП только в единичных дошкольных организациях;
- состояние процесса психолого-педагогической поддержки детей с ООП не отвечает потребностям современного социума в развитии системы инклюзивного образования;
- родители воспитанников с ООП не включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребёнка;
- ожидания родителей воспитанников с ООП, связанные с потребностью в тех или иных видах специальных образовательных условий для своих детей, часто находятся в противоречии с готовностью дошкольных образовательных организаций к их предоставлению.

Предложения по решению выявленных проблем заключаются в следующем:

- объединить усилия администрации, педагогов дошкольных организаций образования, родителей детей, учёных в разработке стратегии создания безопасной, комфортной, развивающей среды для всех без исключения детей;
- повысить психологическую и технологическую готовность воспитателей и специальных педагогов к работе с детьми

в условиях практики включённого образования. Для этого включить в работу дошкольных организаций образования информационную составляющую по развитию ценностей инклюзивного образования среди педагогов и родителей воспитанников;

- активизировать работу по повышению методической, психолого-педагогической компетентности педагогов, используя современные интерактивные методы обучения взрослых (проектные, тренинговые, кейс-стади и др.);
- организовать работу по улучшению коммуникативных связей внутри детских групп, формированию межличностных отношений между детьми, родителями, родителями и специалистами, придать этой деятельности систематичный и планомерный характер;
- изменить саму парадигму взаимодействия семьи и дошкольной организации в сторону полноценного сотрудничества, содержательного и продуктивного диалога, заменив, тем самым, практику простого воздействия на родителей, их инструктирования и информирования. Взаимодействие должно предполагать открытость, взаимное принятие, уважение, двустороннее соблюдение догово-

рённостей. Только такие отношения помогут формированию родительской уверенности и ответственности за своего ребёнка, что явится важным дополнительным ресурсом для педагогов, осуществляющих психолого-педагогическую поддержку детей с особыми образовательными потребностями;

- руководителям и педагогам дошкольных организаций образования решать задачи по созданию эффективных условий, обеспечивающих удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей детей, повышению качества их психолого-педагогической поддержки;
- проведение научных исследований с целью разработки методологии и методики определения ООП и уровней оказания психолого-педагогической поддержки детей с ООП.

Совершенствование качества подготовки детей дошкольного возраста с ООП к школьному обучению в общеобразовательной среде возможно лишь при условии, если дошкольная организация образования осознанно, с пониманием внутренней необходимости и открывающихся в перспективе возможностей включится в процесс реализации идей инклюзивного образования.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2020—2025 гг.
2. Об образовании : Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года (с изм. и доп. на 19.04.2020 г.).
3. О правах ребёнка в Республике Казахстан : Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345-ІІ.

Сведения об авторе

Лепешев Дмитрий Владимирович — кандидат педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических наук Казахстана, Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова, Кокшетау, Республика Казахстан. *d_lepeshev@mail.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 64—67.*

Analysis of early diagnosis and support of preschool children in the Republic of Kazakhstan

D.V. Lepeshev

Kokshetau Abay Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan/

Currently in the system of Republic of Kazakhstan is redefining approaches to the organization and content of inclusive education in direction of providing conditions that meet the learning needs of all children in a single educational space, regardless of their disabilities.

Ensuring the quality of psychological and pedagogical support for preschool children along with the development of early diagnosis is considered a strategic direction of inclusive education.

Keywords: *inclusive education, children with the special educational needs (ООП), preschool educational organizations, subjects of the educational process, pedagogical support, psychological pedagogical support.*

References

1. *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2020—2025 gg.* [State program for the development of education of the Republic of Kazakhstan for 2020—2025]. (In Russ.).
2. *Ob obrazovanii: Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 iyulya 2007 goda (s izm. i dop. na 19.04.2020 g.).* [On Education: Law of the Republic of Kazakhstan dated July 27, 2007 (with amendments and additions as of 19.04.2020)]. (In Russ.).
3. *O pravakh rebenka v Respublike Kazakhstan: Zakon Respubliki Kazakhstan ot 8 avgusta 2002 goda № 345-II* [On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan: Law of the Republic of Kazakhstan dated August 8, 2002 No. 345-II]. (In Russ.).

УДК 796.01
ББК 75.1

Армянские национальные подвижные игры как важнейшее средство осуществления физического воспитания

С. А. Овеян

Государственный институт физической культуры и спорта Армении, Ереван, Армения

Образовательные учреждения не в полной мере используют учебные программы с применением национальных подвижных игр. В работе предложена классификация армянских народных подвижных игр с точки зрения их влияния на отдельные двигательные способности человека.

Ключевые слова: средства физического воспитания, национальные подвижные игры, классификация подвижных игр.

В физическом воспитании существует множество видов подвижных игр и физических упражнений. В зависимости от развития и социально-экономических условий, каждая нация разработала определённые формы упражнений и игр, которые впоследствии заложили основы национальной системы физического воспитания. Армянский народ не является исключением.

Армянские учёные и интеллигенция высоко ценят роль и значение подвижных игр в решении проблем оздоровления, обучения и воспитания. Следует отметить, что армянские национальные подвижные игры являются основным средством, позволяющим детям заниматься трудовой деятельностью, способствующей их умственному и физическому развитию, обучению жизненно важным двигательным навыкам, укреплению психического состояния, воспитанию мужества, ориентировки, находчивости, чувства коллективизма.

У армянского народа подвижные игры и физические упражнения довольно простые, но в то же время красочные, колоритные и снискали широкое признание. Развиваясь наряду с другими элементами культуры, они вошли в национальные традиции. Поэтому педагогическое значение национальных средств физического воспитания заключается в том, что их применение имеет воспитательное влияние на занимающихся. Кроме того, подвижные игры и народные физические упражнения способствуют улучшению состояния здоровья, развитию организма, двигательной активности и волевых качеств.

Основатель русской педагогической мысли Константин Дмитриевич Ушинский отметил, что жизнь одного народа не должна быть аналогичной жизни другого народа. У каждого народа должна быть своя национальная традиционная индивидуальная воспитательная система.

Следует отметить, что ещё в прошлом веке были опубликованы работы на эту тему, были

проведены педагогические исследования по этнической педагогике.

Известный армянский учёный Вард Бдоян в 1983 году классифицировал армянские народные подвижные игры как самостоятельные гимнастические, беговые, прыжковые, метательные и т. д. К сожалению, до сих пор не существует классификации подвижных игр по своей наибольшей направленности — для развития основных двигательных навыков у подростков, юношей и детей. Поэтому основной задачей этой работы является классификация имеющихся армянских народных подвижных игр с акцентированием на отдельные двигательные способности человека. Для решения данной задачи были использованы различные методы исследований, которые включают: теоретический анализ источников литературы, социологический опрос, классификация, метод сравнения.

Результаты. В результате опроса воспитателей дошкольных учебных заведений, учителей физической культуры и родителей было выявлено, что, к сожалению, 66 % из них не имеют представления о народных физических упражнениях, тем более о подвижных играх, не могут назвать хотя бы одну из них. Печалит и тот факт, что девять из десяти родителей не играют со своими детьми в подвижные игры, потому что просто их не знают. Одновременно радует тот факт, что эксперты трёх групп считают, что систематическое применение подвижных игр способствует развитию основных двигательных способностей, быстроты движений, координации, ловкости, гибкости и т. д. В следствие изучения многочисленной литературы, сбора богатых этнографических материалов и их обобщения, в результате педагогического анализа удалось выявить около ста армянских народных подвижных игр. На следующем этапе все эти игры были классифицированы по своим наиболее характерным особенностям, для разработки

восьми основных двигательных способностей: ловкости, быстроты, мышечной силы, координации, скоростно-силовых качеств, выносливости, гибкости и прыгучести. Похожие результаты классификации приведены в табл. 1.

Таблица 1
Классификация некоторых армянских национальных игр и их комплексная разработка по основным двигательным способностям

Двигательные способности	Примеры игр
Ловкость Скорость	Волк и ягнёнок, я победил, волк и овцы, поймать беглеца, голубь взлетает, пленник, волк догнал лису, кошки-мышки, хватай и беги
Сила Координация	Отними палку, тяни канат, кто кого
Скоростно-силовая Ловкость	Не считается, сбор палок, гуси-гуси быстро в дом, мяч короля, борьба на коленках, выйти из круга, лови мяч
Скорость Ловкость Выносливость	Охотник и птицы, мы весёлые ребята, гонки
Гибкость Сила	Подушка на подушке, кувырок вперёд, перетягивание каната вперёд и назад
Скорость Ловкость Координация	Освободи друга, найди друга, удары с вращением, вестник
Скорость Ловкость Прыгучесть Сила	Волк и пастух, озорники, я хромой, подарок от принца, три шага, хромой аист, не держись, волк в яме, длинный ослик

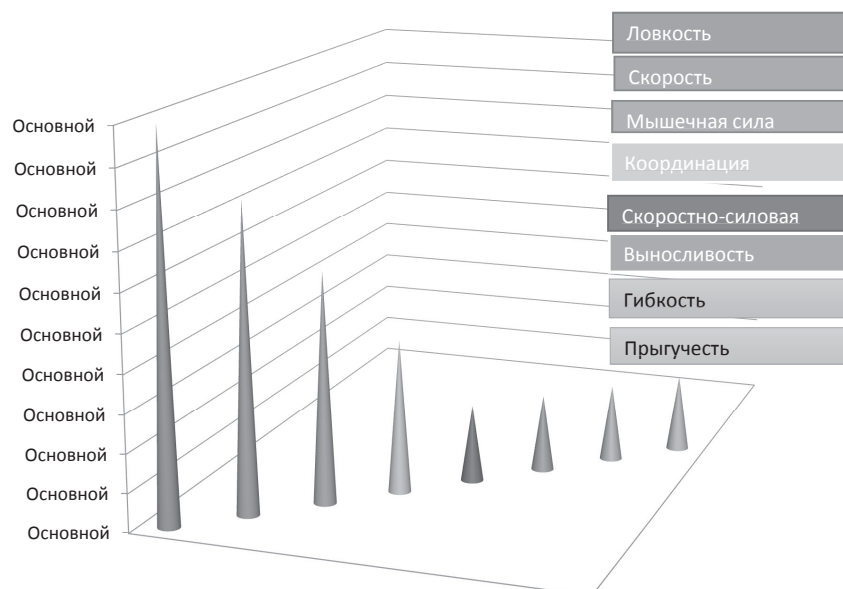
Следует отметить, что каждая подвижная игра имеет комплексное воздействие, то есть способствует развитию не одной, а одновременно нескольких двигательных способностей. Итак, исходя из данных таблицы видно, что развитию скорости и ловкости способствуют 14 подвижных игр, координации и развитию мышечной силы 4, а гибкости, выносливости, прыгучести и скоростно-силовых качеств тоже 4 и т. д. Из рисунка можно понять, что в подвижных играх процентное соотношение, направленное на развитие разных двигательных навыков, разное.

При проведении подвижных игр, по данным, указанным на рисунке, выявилось, что наиболее выраженными являются ловкость и скорость, а наименее выраженными такие навыки, как гибкость, прыгучесть, выносливость и скоростно-силовые качества.

Итак, специалисты должны строго учитывать выявленные факты при проведении армянских национальных подвижных игр во время занятий по физкультуре в дошкольных учебных заведениях, а также в общеобразовательных школах на уроках физической культуры.

Как известно, при проведении подвижных игр можно использовать разные предметы: мячи, платки, ленточки, булавы, ремни и т. д. Мы попытались классифицировать существующие армянские подвижные игры, которые проводятся при помощи разных предметов (табл. 2).

По данным табл. 2 видно, что во время проведения армянских национальных подвижных игр с учетом их правил наиболее применяемыми являются такие предметы, как палки, мячи, платки и т. д.



Процентное соотношение развиваемых играми двигательных навыков

Таблица 2

Классификация армянских подвижных игр с применением разных предметов

Предмет	Подвижная игра
Мяч	Пастух и волк Игра с ядром Мяч короля Зайцы Метание тяжести
Платок	Вестник Шапка наоборот Круг-круг Снятие шапки
Камень	Поймать беглеца Пленник Горошины Хромой Чертов стук
Палка	Сбор палок Поворот Вырвать палку Передача палки через голову Передача палки под ногами
Ремень	Ремень
	Засада Перетягивание верёвки вперёд-назад

Заключение

Итак, применение этнических педагогических элементов в процессе физического воспитания не ново, является сложным, но в то же время очень важным, что заслуживает внимания. Здесь важное значение имеет национальная физическая культура и, в первую очередь, национальные подвижные игры и соперничество.

Сведения об авторе

Овеян Сусанна Амбарцумовна — кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой адаптивной физической культуры и анатомии Государственный институт физической культуры и спорта Армении, председатель ОГО «Инклюзия во имя гармоничного общества», Ереван, Армения. hoveyan.1968@mail.ru.

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 68—70.

Armenian national mobile games as the most important means of implementing physical education

S.A. Oveyan

State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia, Yerevan, Armenia

Educational institutions do not fully use educational programs using national outdoor games. The paper proposes a classification of Armenian folk outdoor games from the point of view of their influence on individual human motor abilities.

Keywords: *means of physical education, national outdoor games, classification of outdoor games.*

В учебных заведениях нашей страны на сегодняшний день программы по физическому воспитанию направлены, в частности, на обучение школьников, студентов, пожилых людей и подготовку военнослужащих. Среди них незначительная роль отведена национальным играм, несмотря на то, что современная выборочная программа по физическому воспитанию даёт возможность значительно обогатить занятия национальными средствами и методами для детей, подростков, юношей и взрослого населения. Без сомнения, всё это отражается на здоровье, двигательной подготовленности, психологическом и эстетическом воспитании.

К сожалению, сегодня образовательные учреждения не в полной мере используют учебные программы с применением национальных подвижных игр. Они должны стать связующим звеном между прошлым, настоящим и будущим в культуре армянского народа.

Бесспорен тот факт, что применение творческих элементов в традиционной народной педагогике предлагает дополнительные возможности учителю физической культуры в его воспитательной деятельности, что приведёт к развитию чувства национальной гордости, пониманию общественного долга, любви к родине.

Опираясь на объективные данные, народное педагогическое физическое воспитание мы рассматриваем как один из методов воспитательного комплекса. Ясно одно, что применение национальных традиций в физическом воспитании будет способствовать процветанию учебного процесса.

УДК 159.9:62
ББК 88.42

К вопросу о профессиональной некомпетентности и профессиональной беспомощности психолога

В. Л. Бозаджиев

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Проанализированы подходы к определению понятия профессиональные деструкции личности. В состав профессиональных деструкций включены профессиональные деформации личности, профессионально обусловленные акцентуации, а также профессиональная некомпетентность и профессиональная беспомощность. Подробно рассмотрены профессиональная некомпетентность и профессиональная беспомощность как виды профессиональных деструкций психолога.

Ключевые слова: *профессиональные деструкции личности, профессиональные деформации личности, профессионально обусловленные акцентуации, профессиональная некомпетентность, профессиональную беспомощность.*

Специфика любой профессиональной деятельности такова, что она накладывает свой отпечаток на человека, как субъекта этой деятельности. Многогранно влияя на личность, профессиональная деятельность предъявляет к ней определенные требования, тем самым преобразуя весь облик личности профессионала. Результатом может стать не только личностное развитие, профессиональный рост, но возможны и негативные для человека последствия. Вряд ли можно найти какую-либо профессию, которая вообще не имела бы для представляющего ее человека отрицательных последствий. Те изменения сложившейся структуры деятельности личности, которые негативно сказываются на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, получили название профессиональных деструкций [3].

Предлагая свою попытку анализа и классификации профессиональных деструкций, мы опираемся на трактовку Э. Ф. Зеера с некоторыми уточнениями. К профессиональным деструкциям мы относим, прежде всего, профессиональные деформации личности, профессионально обусловленные акцентуации, а также профессиональную некомпетентность и профессиональную беспомощность.

В данной статье рассматриваются профессиональная некомпетентность и профессиональная беспомощность как виды профессиональных деструкций психолога.

Профессиональная некомпетентность заключается в отсутствии или недостатке, знаний, умений, навыков, практического опыта, несформированных (или нечетко сформированных) ценностей, склонностей личности к социально-профессио-

нальной деятельности. Профессионально некомпетентный специалист не обладает (или обладает не в полной мере, или обладает не всеми) нужными для его деятельности компетенциями, включая его собственное отношение к этой деятельности. Следствием такой некомпетентности оказывается низкая эффективность профессиональной деятельности, неудовлетворительные результаты работы и снижение трудовой мотивации.

Какие факторы могут выступать в качестве детерминант профессиональной некомпетентности? На материале исследования профессиональной деятельности психолога мы выявили, например, следующие детерминанты.

Во-первых, низкий исходный уровень профессиональной подготовленности психолога. Очевидно, что наличие диплома о высшем профессиональном образовании не всегда свидетельствует о сформированности у выпускника факультета психологии общекультурных, профессиональных и иных требуемых компетенций. Среди психологов, к сожалению, не так редко встречаются специалисты, в дипломе которых (точнее, в приложении к диплому) доминируют всего лишь удовлетворительные оценки, да и они зачастую могли выставляться посредством студенту только лишь для того, чтобы дать ему все-таки возможность хоть как-то закончить университет.

Во-вторых, далеко не редкое явление, когда выпускники не сразу после окончания университета начинают работать по своей специальности. Причины могут быть разными, останавливаться на них не будем. Когда спустя несколько месяцев или даже несколько лет бакалавр, специалист или магистр с дипломом психолога все же приступает к работе по своей специальности, естественно,

обнаруживается, что некоторые знания забыты, имевшиеся хоть какие-то умения и навыки утеряны, а профессиональные компетенции так и не приобретены.

В-третьих, некомпетентность зачастую возникает в результате профессиональной стагнации. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться совершенствованием ключевых компетенций и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды недолговременны. На следующих стадиях профессионализации у отдельных психологов период стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности психолога. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут существенно отличаться. Но даже при достаточно высоком уровне осуществления профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация [3]. Профессиональная стагнация является переходным состоянием профессионального психолога, так как длительное выполнение профессиональной деятельности на высоком уровне невозможно.

В-четвертых, профессиональная некомпетентность может быть навязана. Это возникает в ситуациях не подтвержденного профессиональными успехами карьерного роста, когда на более высокую должность выдвигается надежный и преданный сотрудник, хороший человек. Конечно, такой фактор для профессиональной деятельности психолога вряд ли можно считать типичным. Система (если ее, конечно, так можно назвать) профессиональной деятельности психолога в нашей стране пока еще не создает необходимых условий для карьерного роста. Тем не менее, в одном из наших исследований [2] мы с трудом подобрали экспертов, в том числе и из числа руководителей разных уровней (особенно в системе образования), которые могли бы адекватно, высокопрофессионально дать экспертное заключение об успешности профессиональной деятельности подчиненных им психологов.

Как уже отмечалось, к профессиональным структурам психолога мы относим и профессиональную беспомощность.

М. Селигман впервые описал феномен выученной беспомощности как пассивность и безволие человека в проблемной ситуации. Возникновение выученной беспомощности обусловлено насту-

плением неприятных субъекту событий, неподконтрольных его воле. В. Миллер, Д. Хирото, Дж. Тидсдейл и др., развивая идеи М. Селигмана, сосредоточились также на феномене состояния беспомощности. Под выученной беспомощностью понимается психологическое состояние, которое возникает, когда организм не может избежать действующих на него неприятных стимулов, и характеризуется специфическими дефицитами — мотивационными, когнитивными и эмоциональными. Симптомами выученной беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивный дефицит, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов.

В отечественной психологии Н. А. Батури и Д. А. Циринг разделяют беспомощность ситуативную и личностную.

В основе ситуативной беспомощности лежит состояние, развивающееся в конкретной ситуации [1]. Этому способствует естественная для любого человека атрибуция причин негативных событий, отрицательная оценка своих действий, достигнутого результата и стремление к избеганию неудачи, что в итоге приводит к отказу от новых попыток разрешить ситуацию, к бездействию, апатии.

Личностная беспомощность рассматривается Д. А. Циринг [4; 5] как системное качество субъекта, обусловленное симптомокомплексом определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними, определяющего низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать целей, преодолевая различного рода трудности. Личностная беспомощность проявляется в деятельности, обуславливая снижение ее успешности. Структура личностной беспомощности включает в себя мотивационный, эмоциональный, волевой и когнитивный компоненты, имеющие значимые взаимосвязи, отличающиеся на различных этапах онтогенеза.

Противоположным качеством личностной беспомощности выступает такое образование, как самостоятельность, характеризующееся выраженной волевой активностью, оптимистическим мировосприятием, эмоциональной уравновешенностью, интратенсивной мотивацией, креативностью. Нахождение человека на той или иной точке континуума «личностная беспомощность — самостоятельность» является индикатором его уровня субъектности, т. е. его способности преобразовывать действительность, а также собственную жиз-

недеятельность, управлять своей деятельностью.

Вышесказанное в полной мере можно отнести и к профессиональной деятельности психолога. Проявляясь в деятельности, личностная беспомощность обуславливает снижение ее успешности.

Для рассмотрения профессиональных деструкций понимание феномена выученной беспомощности, ситуативной и личностной, безусловно, важно, но недостаточно. Очевидно, имеет смысл говорить и о профессиональной беспомощности.

Нередко первое ощущение, с которым сталкивается психолог, приступив к самостоятельной профессиональной деятельности, — это беспомощность самостоятельно решить вдруг возникшую (или не вдруг, кем-то заданную) психологическую проблему. Психолог, оказывая помощь беспомощным, сам иногда оказывается таковым в силу неспособности решить какие-либо (или чьи-либо) психологические проблемы.

Все время повторяющиеся ситуации, в которых психолог каждый раз оказывается беспомощным, могут привести к отказу от дальнейшей профессиональной деятельности, к выводу о неправильно выбранной профессии, к поиску других путей самореализации. При этом психолог демонстрирует профессиональную некомпетентность и дезадаптивность к профессиональной деятельности.

Профессиональную беспомощность можно рассматривать, как обусловленное определенными личностными особенностями и профессиональной некомпетентностью системное качество субъекта, возникающее в процессе профессиональной деятельности, препятствующее достижению требуемого результата профессиональной деятельности (приводящее к нежелательным последствиям) и определяющее низкий уровень профессионализма субъекта деятельности.

Профессиональная беспомощность и профессиональная некомпетентность тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Профессиональная беспомощность, будучи понятием более широким по отношению к профессиональной некомпетентности, может быть одновременно и предпосылкой некомпетентности, и ее результатом.

Личностные особенности профессионально беспомощного специалиста характеризуются мотивационно-ценностным, волевыми когнитивным компонентами, имеющими значимые взаимосвязи и отличающимися на различных этапах профессионализации [2].

В чем проявляется (или может проявляться) профессиональная беспомощность психолога? Здесь следует обозначить целый ряд моментов.

1. Неспособность и неготовность самостоятельно ставить цели и определять задачи решения психологических проблем.
2. Растерянность в нестандартных ситуациях, требующих необычных, нестандартных методов работы; стремление убежать от такой ситуации.
3. Боязнь неадекватной оценки результатов своей работы клиентами, коллегами, начальством.
4. Потеря самоконтроля в профессиональной ситуации (консультирования, психодиагностического исследования, психокоррекционной или тренинговой работы и т. п.).
5. Убеждение в неподконтрольности ситуации.
6. Боязнь брать на себя ответственность в применении тех или иных технологий профессиональной деятельности психолога.
7. Страх потерять клиентов.
8. Неспособность довести начатое дело (например, консультирование конкретного клиента или группы клиентов) до конца.
9. Переживание событий, которые привели к неудаче, и одновременно неспособность их анализировать и делать нужные выводы.
10. Неспособность к адекватной оценке своего эмоционального состояния, неспособность и/или нежелание регулировать его. Фокусирование внимания на своих негативных чувствах и настроении.
11. Упрямство в отстаивании избранных способов, методов решения психологической проблемы даже тогда, когда их неуместность очевидна.
12. Внушаемость, податливость влиянию коллеги в решении проблемы в какой-либо профессиональной ситуации даже тогда, когда это внушение приводит к негативным последствиям.
13. Страх психологически компетентного клиента.
14. Некритическая оценка результатов своего труда.
15. Нерешительность в отстаивании своей позиции в полемике с авторитетными и опытными учеными и практиками.

Данный перечень может быть дополнен, основываясь на данных специальных экспериментальных исследований.

Следует подчеркнуть, что профессиональная беспомощность начинает формироваться в студенческие годы. Беспомощный в отношении учебы студент, как правило, становится беспомощным специалистом-психологом. В ходе исследования мы попытались выявить уровень сформированности

научно-исследовательской компетенции у студентов, завершающих обучение по направлению подготовки «Психология», на этапе подготовки к защите выпускных квалификационных работ. Оказалось, что студенты-выпускники ощущали свою некомпетентность в вопросах владения информационными технологиями, методами психодиагностики, низкую готовность к самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Результаты исследования показали также низкую готовность и способность самостоятельно осуществлять такие виды практической деятельности, как психологическое консультирование, психокоррекционную и тренинговую работу и т. п. Чаще всего это характерно для студентов с низким уровнем обучаемости, испытывавших трудности в усвоении теоретических знаний, приобретении умений и навыков, необходимых для профессионального психолога.

Профессиональная беспомощность формируется и в случае, когда психолог совершает правильные и ошибочные профессиональные действия, не имея возможности определить, почему его усилия оказы-

ваются то эффективными, то напрасными. Причина беспомощности может состоять в том, что между действиями и их последствиями проходит так много времени, что человек не может связать реакции руководства с теми или иными собственными действиями. Важную роль играет и то, что психологу далеко не всегда удается (у него далеко не всегда есть возможность) узнать о результатах своей работы с конкретным клиентом. С группой это более вероятно, если это был заказ и о результатах работы заказчик проинформировал психолога.

Как видим, профессиональные деструкции психолога, с одной стороны, характеризуются теми же качествами, которые свойственны представителям и других профессий, с другой — отличаются некоторыми особенностями, вытекающими из специфики профессиональной деятельности психолога в различных областях общественной практики. Преодоление деструкций возможно, если они вовремя обнаружены, если специалист соответствующим образом мотивирован и прилагает к этому необходимые усилия.

Список литературы

1. Батури́н, Н. А. Психология успеха и неудачи : учеб. пособие / Н. А. Батури́н. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. — 100 с.
2. Бозаджиев, В. Л. Психолог: профессия и личность / В. Л. Бозаджиев. — Челябинск : Печатный Двор, 2011. — 423 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — Москва: Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. — 239 с.
4. Циринг, Д. А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие / Д. А. Циринг. — Москва : Академия, 2005. — 120 с.
5. Циринг, Д. А. Концепция личностной беспомощности с позиции субъектно-деятельностного подхода / Д. А. Циринг // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбил. науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. 15—16 октября 2009 г. Т. 4. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2009. — С. 84—91.

Сведения об авторе

Бозаджиев Владимир Лукьянович — кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *bvl_psy@inbox.ru*

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 71—75.

To the question of professional incompetence and professional help of psychologist

V.L. Bozadzhiev

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. bvl_psy@inbox.ru

The approaches to the definition of the concept of professional destruction of personality are analyzed. In the composition of professional destructions related, professional personality deformations, professionally conditioned accentuation, as well as professional incompetence and professional helplessness. Professional incompetence and professional helplessness as types of professional destruction of a psychologist are considered in detail.

Keywords: *professional destruction of personality, professional deformation of the personality, professionally conditioned accentuations, professional incompetence, professional helplessness.*

References

1. Baturin N.A. *Psikhologiya uspekha i neudachi* [Psychology of success and failure]. Chelyabinsk, SUSU Publ., 1999. 100 p. (In Russ.)
2. Bozadzhiev V.L. *Psikholog: professiya i lichnost'* [Psychologist: profession and personality]. Chelyabinsk, Pechatnyi Dvor, 2011. 423 p. (In Russ.)
3. Zeer E.F., Symanyuk E.E. *Psikhologiya professional'nykh destruktivnykh deystviy* [Psychology of professional destruction]. Moscow, Akademichesky proekt, Ekaterinburg, Delovaya kniga, 2005. — 239 p. (In Russ.)
4. Tsiring D.A. *Psikhologiya vyuchennoi bespomoshchnosti* [Psychology of learned helplessness]. Moscow, Akademiya, 2005. 120 p. (In Russ.)
5. Tsiring D.A. Kontsepsiya lichnostnoi bespomoshchnosti s pozitsii sub»ektno-deyatel'nostnogo podkhoda [The concept of personal helplessness from the position of the subject-activity approach]. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire* [Human psychology in the modern world]. Vol. 4. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2009. Pp. 84—91. (In Russ.).

ОБМЕН ОПЫТОМ

EXPERIENCE EXCHANGE

*Вестник Челябинского государственного университета.
Образование и здравоохранение. 2020. № 2—3 (10—11). С. 76—84.*

УДК 372
ББК 371.018

Алгоритмизация разработки рекомендаций по формированию индивидуального учебного плана

Н. В. Войниленко¹, С. Г. Молчанов², Е. Н. Филюнина¹

¹ Школа-интернат № 11 для детей с тяжелыми нарушениями речи, Челябинск, Россия

² Челябинский институт развития профессионального образования,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

Настоящая статья содержит описание опыта алгоритмизации формирования индивидуального учебного плана для детей с ОВЗ и подготовлена на основе методических рекомендаций МинПроса РФ, РАО РФ, Управления по надзору и контролю в сфере образования Минобрнауки Челябинской области, методистов издательства «Академкнига / Учебник».

Ключевые слова: гуманизация, индивидуальный учебный план, образованность (реальная, стандартная), персонализация, социализованность (реальная, стандартная), тьюторат, учебный план.

Феномен

«индивидуальный учебный план»

Внедрение принципов системно-деятельностного подхода в образовании обусловило необходимость персонализации образовательного процесса, в том числе и через разработку индивидуальных учебных планов¹, которые, по существу, представляют собой пошаговые алгоритмы освоения минимума содержания образовательной программы² и которые составляются для обучающихся (воспитанников) с ОВЗ с учетом их возрастных и личностных показателей выраженности интеллектуальной, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер личности.

Разработка ИУП проводится для достижения следующих целей:

- ускоренного усвоения обучающимся (воспитанниками) по одной или нескольким образовательным (предметным) областям образовательной программы в рамках реализации профильной модели обучения и воспитания;
- оперативной ликвидации ребенком пробелов при восхождении от реальной образованности к стандартной (ликвидация академической задолженности) или в случаях, предусмотренных локальными актами ОО (например: 1) длительная болезнь; 2) частые

отъезды, связанные с участием в творческих конкурсах, фестивалях и др. по заявлениям родителей);

- оперативной ликвидации ребенком пробелов при восхождении от реальной социализованности к социально-одобряемой.

Реализация новой государственной политики в сфере образования, базирующейся на принципах гуманизации и персонализации социализационно-образовательного процесса, предусматривает построение социализационно-образовательных моделей, обеспечивающих продуктивное взаимодействие педагогического персонала с обучающимися (воспитанниками) и их родителями независимо от уровня выраженности у детей интеллектуальных, эмоционально-волевых и действенно-практических компетенций.

Следовательно, именно обучение по ИУП в современной образовательной организации³ обеспечивает удовлетворение *точечных* социализационно-образовательных запросов обучающихся (воспитанников) и их психосоциальную активность.

Психосоциальная активность, как интегративная компетенция, обеспечивает восхождение от реальной образованности к стандартной, от реальной социализованности к социально-одобряемой (стандартной, нормативной).

¹ Далее — ИУП.

² Далее — ОП.

³ Далее — ОО.

Актуализация содержания обучения и воспитания

Организация воспитания и обучения по ИУП в ОО позволяет решить ряд актуальных задач:

- обеспечить модернизацию содержания и организации обучения по отдельным образовательным (предметным) областям;
- удовлетворить индивидуальные образовательные потребности обучающихся (воспитанников) через построение оптимального индивидуального образовательного маршрута¹ ИОМ с учетом а) уровня допустимой нагрузки, б) показателей здоровья, в) личностных предпочтений ребенка и его родителей;
- сохранить контингент обучающихся (воспитанников), что особенно важно для имиджа ОО;
- гарантировать реализацию принципов учета индивидуально-личностных особенностей и ОВЗ и вариативности социализационно-образовательных услуг [2; 3];
- создать условия для повышения профессиональной компетентности педагогических работников, ответственных за разработку и реализацию ИУП, ИОМ.

ИУП формируется на основе ОП и включает в себя стандартные компетенции, остальные же образовательные и социальные компетенции включаются выборочно с учетом ОВЗ. При составлении ИУП учитываются пожелания родителей (Приложения 2, 4, 6) законных представителей), педагогов, психологов, дефектологов, а также самого обучающегося (воспитанника).

Нормативные основания

Нормативно-правовые основания разработки и реализации ИУП представлены в библиографии к статье.

Так, в 2-й статье ФЗ «Об образовании...» даются определения учебного плана и индивидуального учебного плана. В частности, в п. 22 говорится: «Учебный план — документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся» [1].

А в п. 23 дается определение феномена «ИУП»: это «учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей

и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [1];

В п. 5 фиксируется, что «обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемых общеобразовательных программ осуществляется в порядке, установленном локальными нормативными актами образовательной организации» [1].

Как следует из текста, определения «учебного плана» и «индивидуального учебного плана», как и следовало бы фиксировать, почти идентичны. Но все же ИУП имеет свои особенности: он может отличаться от общего учебного плана перечнем образовательных (предметных) компетенций, последовательностью их изучения и трудоёмкостью. Но, при этом, всё это должно оставаться в рамках ФГОС и других нормативных документов [2—7].

Продолжительность обучения по ИУП может быть изменена в ОО с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося (воспитанника). ИУП — эффективный механизм реализации ОП для обучающихся (воспитанников) с ОВЗ: он предполагает вариативность: 1) форм получения образования; 2) форм образовательных занятий обучения; 3) образовательных технологий (методов, приемов и средств обучения); 4) форм организации образовательного процесса [8; 9].

Формы получения образования

Так, ФЗ «Об образовании...» предписывает использование следующих форм получения образования: очная, заочная, очно-заочная, внутрисемейная (табл. 1).

Таблица 1

Формы получения образования

Очная	Заочная	Очно-заочная	Внутрисемейная
В образовательной организации			Вне организации
Допускается сочетание различных рядоположенных форм обучения			С правом последующего прохождения итоговой аттестации (оценки) экстерном: обучающийся (воспитанник) зачисляется в организацию на период прохождения аттестации

В организации социализационно-образовательного процесса могут быть использованы, наиболее практикуемые, следующие технологии:

¹ Далее — ИОМ.

1) дистанционная; 2) электронное обучение; 3) обучение на дому [1].

Реализация названных технологий может происходить в различных формах организации воспитания и обучения: 1) фронтальная; 2) групповая; 3) индивидуальная.

Индивидуализация и персонализация

ИУП разрабатывается с участием обучающегося (воспитанника) и его родителей и реализуется на основе тьютората и сопровождения со стороны педагогического работника (Приложения 1, 3, 5). Он создается персонально для отдельного ребенка или группы детей с конкретными ОВЗ. Цель такого ИУП — обеспечение освоения стандартной ОП на основе индивидуализации и персонализации содержания обучения, с учетом особенностей и потребностей конкретного обучающегося (воспитанника). На обучение по ИУП могут быть также переведены обучающиеся (воспитанники), не ликвидировавшие в установленные сроки пробелов при восхождении от реальной образованности (социализованности) к стандартной или в случаях, предусмотренных локальными актами ОО (например: 1) длительная болезнь; 2) частые отъезды, связанные с участием в творческих конкурсах, фестивалях и др. по заявлениям родителей) [8; 9].

ИУП обучающегося (воспитанника) с ОВЗ составляется на основе а) рекомендаций ПМПК, б) выбора родителей (законных представителей) обучающегося (воспитанника) и в) согласования с педагогическими работниками на определенный временной период (Приложения 1, 3, 5). В ИУП определяются формы, методы, приемы и средства социализационно-образовательной деятельности с учетом результатов диагностики и мониторинга. ИУП определяет перечень, последовательность и распределение, подлежащих освоению, социально-образовательных компетенций, по установленным периодам для конкретного обучающегося (воспитанника); определяет формы промежуточного и итогового оценивания (мониторинга) реальных социализованности и образованности обучающегося (воспитанника) для сравнения их со стандартными; включает обязательное содержание образования и социализации, а также и содержание, формируемое участниками образовательных отношений; определяет количество часов, не превышающее величину стандартной нагрузки; учитывает возможности дополнитель-

ного образования, а также реализации программ духовно-нравственного, экологического воспитания, здорового образа жизни и коррекционной работы [9].

Срок реализации ИУП могут быть определены: 1) на период изучения темы (образовательной (предметной) области); 2) на полугодие; 3) на год (Приложение 1). Продолжительность освоения содержания ИУП может быть изменена с учетом особенностей конкретного обучающегося (воспитанника) по инициативе ОО и (или) родителей (законных представителей) [8].

Технология проектирования ИУП

Принятая и предлагаемая нами технология проектирования ИУП состоит из описания локальных актов, содержания их пошаговой реализации и распределения компетенций (ответственности) акторов (табл. 2).

Наполнение ИУП

Мы определили наполнение ИУП: его структуру и содержание (табл. 3).

Календарный план

Для реализации ИУП составляется календарный график обучения. В соответствии с нормативными документами количество недель в году устанавливается в календарном графике с учетом ФГОС и примерных ОП «самостоятельно в ОО». В основных общеобразовательных программах¹ указано примерное количество учебных недель.

Примерные ООП опубликованы в «Реестре примерных основных общеобразовательных программ». Количество учебных недель в дошкольных образовательных группах составляет 36; в 1-х классах — 33 (в середине третьей четверти устанавливаются дополнительные каникулы продолжительностью 7 календарных дней); во 2—10 классах — 34 (табл. 4).

Резюме

Порядок осуществления обучения по ИУП определяется образовательной организацией самостоятельно.

Реализация ИУП осуществляется в границах соответствующей осваиваемой ОП.

Режим работы педагогического работника по ИУП также регламентируется на уровне локальных нормативных актов.

¹ Далее — ООП.

Таблица 2

Технология проектирования индивидуального учебного плана (ИУП)

Локальные акты	Содержание пошаговой реализации
1. Разработка «Положения об обучении по индивидуальному учебному плану»	Принимается педагогическим советом и утверждается руководителем ОО
2. Подача заявления родителями (законными представителями) о согласии на обучение по ИУП	Заключение ПМПК, мед. справка, рекомендации психолога, дефектолога и др. специалистов
3. Рассмотрение заявления на педагогическом совете. Обсуждение содержания ИУП. Определение периода освоения	С учетом особенностей ребенка, представленных материалов
4. Принятие педагогическим советом решения о целесообразности использования ИУП для данного обучающегося (воспитанника)	Сроки освоения, перечень образовательных компетенций и количества часов на их освоение, сроки оценивания (мониторинга)
5. Издание руководителем ОО приказа с указанием ИУП (Приложение 1). Заключение договора с родителями (законными представителями) с приложением к нему ИУП	Привлекаемые специалисты, оплата труда, источник финансирования
6. Подготовка расписания занятий, консультаций для родителей. Разработка календарного графика	Контроль включается в функциональные обязанности заместителя руководителя. Возможна корректировка сроков освоения
7. Организация занятий в ОО. Проведение промежуточного и итогового оценивания (диагностики) и мониторинга социализованности и образованности	Включается в функциональные обязанности заместителя руководителя и специалистов. Обучающийся (воспитанник) на любом этапе вправе продолжить занятия в группе
8. Тьюторат контакта с обучающимся (воспитанником) и его родителями, фиксация результатов промежуточного и итогового оценивания в электронном формате. Оказание консультативной помощи родителям (законным представителям)	Включается в функционал педагога. Не менее 20—30 % учебного плана — очная форма

Таблица 3

Наполнение ИУП: структура и содержание

Наименование блоков	Примерное содержание
Пояснительная записка	Стандартная информация для документов такого типа: форма ИУП; методические рекомендации для педагога и родителей (законных представителей), а также и обучающегося (воспитанника). Цель: создать положительную мотивацию; выделить приоритетные формы, методы, приемы и средства воспитания и обучения
Объем, виды социализационно-образовательной деятельности	Для визуализации образовательных и социальных компетенций представляется краткое содержание всех занятий в виде единой таблицы
Тематический план	Для обеспечения целесообразного темпа обучения в плане перечисляются образовательные и социальные компетенции (разделы и темы), даты изучения разделов, формы занятий; представляются фрагменты ФГОС
Самостоятельная работа	Содержание включает индивидуально-ориентированный план с графами для выставления отметок, данных промежуточного и итогового оценивания в соответствии с перечнем образовательных и социальных компетенций ИУП; содержит разноуровневые задания, обеспечивающие а) расширение объема содержания; б) формирование способов анализа, сравнения, классификации; в) формирование интеллектуальных, эмоционально-волевых и действенно-практических компетенций
Дополнительная деятельность по образовательным (предметным) областям	Содержание проектной деятельности увеличивает выраженность образовательных и социальных компетенций; обеспечивает участие в социализационно-образовательных проектах (с включением родителей)

Таблица 4

**Пример календарного графика в соответствии
с Уставом МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» (2019—2020 гг.)
для обучающихся 2—10-х классов**

Период обучения: с 02.09.2019 г. по 26.05.2020 г.
Продолжительность учебного года: 34 недели, с 02.09.2019 г. по 26.05.2020 г.
Индивидуальные консультации в школе-интернате: 5 ч в неделю по графику
Периоды выставления отметок по результатам промежуточной аттестации в соответствии с Уставом МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» — по четвертям (22.10.2019 — 25.10.2019; 17.12.2019 — 20.12.2019; 11.03.2020 — 13.03.2020; 21.04.2020 — 24.04.2020)
Сроки проведения каникул: осенние: 28.10.2019 — 04.11.2019, зимние: 31.12.2019 — 12.01.2020, весенние: 23.03.2020 — 31.03.2020, летние: 27.05.2020 — 31.08.2020

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Об утверждении Федерального государственного стандарта основного общего образования : Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 29.12.2014 № 1644). — URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507>.
4. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 г. № 1015. — URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=334303>.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373. — URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=194110>.
6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598. — URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598>.
7. О внесении изменений в федеральный государственный стандарт начального общего образования в Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 : Приказ Минобрнауки РФ от 29.12.2014 № 1643. — URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=194110>.
8. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» : постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 г. № 26. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/420292638>.
9. Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (пункт 10.3) : постановление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека и Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29.12.2010 № 189. — URL: <https://base.garant.ru/12183577>.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Титульный лист ИУП

Согласовано: Родитель (законный представитель) обучающегося _____ (подпись, дата)	Утверждаю: Руководитель ОО _____ (подпись, дата) Приказ № ____ от _____ 20__ г
Индивидуальный учебный план обучающегося (воспитанника) _____ (группа, класс) _____ (фамилия, имя, отчество) на _____ (учебный) год	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Форма листа согласования ИУП

№ ИУП	Ф. И. О. обучающегося	Группа (класс)	Дата выдачи ИУП	Срок действия ИУП	Подпись родителей (законных представителей)
1	2	3	4	5	6

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Форма ИУП

№ п/п	Образовательная (предметная) область	День недели	Время	Ф. И. О. специалиста	Подпись
1	2	3	4	5	6
1					
2					
3					

СОГЛАСОВАНО: зам. руководителя

_____/_____/_____
Подпись Ф. И. О.

«__» _____ 20__ г.

ОЗНАКОМЛЕН(А) _____/_____/_____
Подпись Ф. И. О.

«__» _____ 20__ г.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Бланк заявления о переводе на обучение по ИУП

Директору _____
от родителя (законного представителя) обучающегося (Ф. И. О.) _____

Заявление

Прошу перевести моего ребенка на обучение по ИУП с «__» по «__» _____ 20__ г. в связи с (состоянием здоровья, посредством выбора оптимального набора образовательных и социальных компетенций (модулей), темпов и сроков их освоения).

С условиями обучения по индивидуальному учебному плану ознакомлен(а), согласен (на).

Основание: (п. 1 ч. 1. ст. 43 ФЗ «Об образовании в РФ»).

Подпись _____
«__» _____ 20__ г.

Зам. руководителя _____ / _____ /
Подпись Ф. И. О.

«__» _____ 20__ г.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Образец приказа о переводе на обучение по ИУП

Наименование ОО
ПРИКАЗ

00.00.20__ г. № 000-у

**О переводе на обучение
по ИУП обучающегося (воспитанника)
группа (класс) Иванова И. И.**

В соответствии с Федеральным законом от 27 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», руководствуясь Положением о порядке обучения по индивидуальному учебному плану в (указать наименование ОО), утвержденным приказом № 000-од от 00 месяца 20__ года, на основании личного заявления родителей (законных представителей), (заключения врачебной комиссии, справки о рождении ребенка или других документов, подтверждающих основание предоставления ИУП)

ПРИКАЗЫВАЮ:

1. Перевести Иванова Ивана Ивановича, обучающегося (воспитанника) 00 группы (класса) на обучение по индивидуальному учебному плану на (промежуток времени) 20 — 20 учебного года в связи с (указывается причина)...
2. Контроль исполнения настоящего приказа возложить на зам. руководителя _ .

Руководитель ОО _____ / _____ /

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Лист ознакомления с «Положением о порядке обучения по ИУП в ОО (указать наименование ОО)»

№ п/п	Ф. И. О. специалиста	Должность	Ф. И. О. обучающегося (воспитанника)	Ознакомлен	
				Дата	Подпись
1	2	3	4	6	7

Сведения об авторах

Войниленко Наталия Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент; директор МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. 7vuv7@mail.ru

Молчанов Сергей Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, академик АГН, Отличник просвещения РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор кафедры развития образовательных систем Челябинского института развития профессионального образования, профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, эксперт Национальной родительской ассоциации (НРА РФ), Председатель родительского движения «Союз семьи и школы», Челябинск, Россия. molchanov_chel@mail.ru

Филюнина Елена Николаевна — заместитель директора МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска», Челябинск, Россия. elena69-elena69@mail.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 76—84.

Algorithmization of the development of recommendations for the formation of the individual curriculum

N.V. Voynilenko

*MBS (K)OU “Boarding school No. 11 for children with severe speech impairments in Chelyabinsk”,
Chelyabinsk, Russia. 7vuv7@mail.ru*

S.G. Molchanov

*² Southern Ural State Humanitarian And Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
molchanov_chel@mail.ru*

E.N. Filyunina

*MBS (K)OU “Boarding school No. 11 for children with severe speech impairments in Chelyabinsk”,
Chelyabinsk, Russia. elena69-elena69@mail.ru*

This article describes the experience of algorithmizing the formation of an individual curriculum for children with disabilities and is prepared on the basis of the methodological recommendations of the RF Ministry of Education, the Russian Academy of Education, the Office for Supervision and Control in Education of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region, methodologists of the Akademkniga / Tutorial publishing house.

Keywords: *humanization, individual curriculum, education (real, standard), personalization, socialization (real, standard), tuition, curriculum.*

References

1. *Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ* [About education in the Russian Federation. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. (In Russ.).
2. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 g. № 1897 (v red. Prikaza Minobrnauki RF ot 29.12.2014 № 1644)* [On approval of the Federal state standard for basic general education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897 (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 29, 2014 No. 1644)]. Available at: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897>. (In Russ.).
3. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.12.2010 № 1897* [The federal state educational standard of basic general education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507>. (In Russ.).

4. *Ob utverzhdenii poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam — obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 30.08.2013 g. № 1015* [On approval of the organization and implementation of educational activities for basic general educational programs — educational programs for primary, basic, general and secondary general education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 30, 2013 No. 1015]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=334303>. (In Russ.).

5. *Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 06.10.2009 № 373* [On the approval and enforcement of the federal state educational standard of primary general education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 No. 373]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=194110>. (In Russ.).

6. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19.12.2014 g. № 1598* [On approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education for students with disabilities. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 19.12.2014 No. 1598. Available at: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598>.(In Russ.).

7. *O vnesenii izmenenii v federal'nyi gosudarstvennyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya v Prikaz Minobrnauki RF ot 06.10.2009 № 373 : Prikaz Minobrnauki RF ot 29.12.2014 № 1643* [On amendments to the federal state standard of primary general education in the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 06.10.2009 No. 373. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 29, 2014 No. 1643]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=194110>. (In Russ.).

8. *Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.2.3286-15 «Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizatsii obucheniya i vospitaniya v organizatsiyakh, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' po adaptirovannym osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya»: postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossiiskoi Federatsii ot 10.07.2015 g. № 26* [On approval of SanPiN 2.4.2.3286-15 “Sanitary and epidemiological requirements for the conditions and organization of training and education in organizations engaged in educational activities according to adapted basic general educational programs for students with disabilities”: Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation of July 10, 2015 No. 26]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420292638>. (In Russ.).

9. *Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.2.2821-10 «Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizatsii obucheniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh» (punkt 10.3): postanovlenie Federal'noi sluzhby po nadzoru v sfere zashchity prav potrebiteli i blagopoluchiya cheloveka i Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossiiskoi Federatsii ot 29.12.2010 № 189* [On the approval of SanPiN 2.4.2.2821-10 “Sanitary and epidemiological requirements for the conditions and organization of training in educational institutions” (clause 10.3): Resolution of the Federal Service for Supervision of Consumer Rights Protection and Human Well-Being and the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation dated December 29, 2010 No. 189]. Available at: <https://base.garant.ru/12183577/>.(In Russ.).

УДК 159.923.2
ББК 88.37

Психолого-педагогическая поддержка процесса подготовки к Единому государственному экзамену учащихся старших классов

Е. А. Мартынова, Г. Ю. Енчин

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

Рассмотрены теоретические аспекты системной деятельности педагога-психолога по формированию психологической готовности учащихся старших классов в процессе подготовки к Единому государственному экзамену. Психологическая готовность рассматривается как психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта на выполнение конкретной деятельности. Выделены теоретические подходы, а также наиболее эффективные психологические механизмы формирования психологической готовности как к процессу специально организованного систематического взаимодействия педагога-психолога с учащимися старших классов, направленному на создание условий, способствующих повышению уровня их психологической готовности к единому государственному экзамену.

Ключевые слова: педагог-психолог, психологическая готовность, психологические механизмы, Единый государственный экзамен, учащиеся старших классов.

Психологическая готовность, эмоциональная стабильность, отсутствие повышенного уровня тревоги необходимы учащемуся на любом экзамене. Особенно это актуально при сдаче Единого государственного экзамена (далее — ЕГЭ), когда влияние индивидуально-психологического состояния учащегося-старшеклассника и возможность мобилизации на предстоящий ответственный экзамен, к тому же непосредственно влияющий на его будущее, является чрезвычайно значимым личностным фактором его дальнейшего развития. Успешность сдачи ЕГЭ, конечно, зависит от уровня знаний старшеклассника, но фактор психологической готовности не менее важен, чем качество предметной подготовки. А при несбалансированном психологическом состоянии, повышенном уровне тревоги он и вовсе становится препятствием к достижению высококачественного результата.

Таким образом, уровень психологической готовности учащихся старших классов является одной из важнейших составляющих успешной сдачи ЕГЭ, что не только повышает эффективность подготовки учащихся к экзаменам, но и способствуют наиболее уверенному и результативному их поведению на экзамене. Психологически подготовленные школьники могут вовремя мобилизоваться во время сложной тестовой ситуации, взять контроль над эмоциями, и в первую очередь над тревожностью, которая ощущается как напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность и переживается чувствами неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. [5].

В настоящее время существует несколько достаточно близких трактовки понятия психологической готовности к деятельности как особого психического состояния. Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определили психологическую готовность к деятельности как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение [2], то есть сложное целенаправленное проявление личности.

По мнению Д. И. Фельдштейна, психологическая готовность — это устойчивая концентрация сил личности, направленных на осуществление определенных действий [4]. Л. И. Разборова также определяет психологическую готовность как эмоционально-побудительную психологическую силу человека, как наличие индивидуально-психологических особенностей, отвечающих требованиям профессиональных задач [3]. Для этой трактовки понятия характерно указание на избирательную активность на стадии подготовки к решению тех или иных задач, настраивающих человека на предстоящую деятельность. В нём психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или задачи [1]. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать полученные знания, опыт, личные качества (мотивация, эмоциональное спокойствие, внимание и т. д.), сохранять самоконтроль

и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Таким образом, выделяется личностно-деятельностный подход к рассмотрению психологической готовности как проявлению индивидуальных, личностных и субъектных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности с психическим состоянием, обеспечивающих человеку возможность эффективного выполнения своих функций и достижения высококачественного результата.

Трансформируя понятие психологической готовности к ситуации подготовки учащихся старших классов к ЕГЭ, можно определить, что в данном случае психологическая готовность — это сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника школы при сдаче ЕГЭ.

Важно отметить, что самостоятельно, без квалифицированной психолого-педагогической поддержки процесс подготовки к ЕГЭ может быть недостаточно эффективным, что скажется на результатах экзамена. Повышение психологической готовности учащихся старших классов перед ЕГЭ — одна из приоритетных задач педагога-психолога. Этот процесс формирования психологической готовности учащихся старших классов при подготовке к ЕГЭ можно определить, как процесс специально организованного систематического взаимодействия педагога-психолога с учащимися, направленный на создание условий, способствующих повышению уровня их психологической готовности к единому государственному экзамену, на получение необходимого опыта, на помощь в сложных ситуациях, связанных с подготовкой и прохождением ЕГЭ.

Подготовка к экзаменам — это многокомпонентный и сложный процесс, где каждая из составляющих успеха просто незаменима. Важно, что психологу необходимо знать особенности старшего подросткового возраста, так как по мнению многих авторов, данный период считается кризисным. Подростку самому приходится принимать сложные и ответственные решения. В данный период у него резко снижается уверенность в себе, появляются частые переживания и страхи о своем будущем. В период смены ранней юности на позднюю происходит смена предварительного самоопределения на самореализацию. Профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его. В связи с этим нужно проанализировать те трудности, с которыми могут столкнуться старшие школьники во время сдачи ЕГЭ.

Первый вид трудностей, возникающих у старшеклассников, можно обозначить как «процессуальные». Они возникают при условии, что у старшего подростка не развит процессуальный компонент психологической готовности. Связаны эти проблемы с процедурой самого экзамена. Несмотря на проводимые тренировочные процедуры, процедура ЕГЭ в реальных обстоятельствах имеет непривычный для школьников характер, и это является причиной трудностей и переживаний на экзамене.

При игнорировании второго, «познавательного» компонента психологической готовности, у ребенка могут возникать когнитивные трудности во время сдачи ЕГЭ. Эти трудности связаны с особенностями переработки информации, со спецификой работы с тестовыми заданиями и обусловлены низким уровнем развития внимания, памяти и логического мышления. Одна из главных задач школьного педагога в решении данной проблемы — помощь выпускнику с выбором оптимальной стратегии. Ученику необходимо определить для себя какие задания и в каком соотношении он будет выполнять.

Третий компонент — «личностный». При его нарушении у выпускника появляются личностные трудности, которые обусловлены особенностями восприятия учеником ситуации экзамена, его субъективными реакциями и состояниями. Профилактика этих трудностей — одна из важнейших задач школьного педагога-психолога. Конкретный пример такой трудности — высокий уровень тревоги ученика, который может возникнуть из-за страха дефицита времени, отведенного на выполнение экзамена. В настоящее время единому государственному экзамену присвоена большая значимость, из-за чего появляется страх провалить экзамен, разочаровать окружающих, которые возлагали на него большие надежды. Конечно, данные проблемы могут возникать и из-за уровня самооценки старшеклассника. Старшему подростку нужно помочь повысить уровень своей самооценки для успешной сдачи экзамена, придать уверенность в своих силах. Отсутствие знакомых педагогов и присутствие незнакомых экспертов, наблюдение видеочамер на экзамене вызывает у старшеклассника чувство переживания, а оно, в свою очередь мешает концентрации и решению заданий.

Для получения хорошего результата школьнику необходимо развивать следующие навыки.

Знание о процедуре ЕГЭ. Снижает тревожность ребенка, помогает больше внимания уделять решению задач и принятию решений: «осведомлен, значит, вооружен».

Внимание. Помогает правильно понимать задания, избегать ошибок и опусок при написании решений и ответов на бланках, учитывать всю необходимую информацию.

Память. Помогает сосредоточиться на задании, вспомнить усвоенный материал и не отвлекаться на переспрашивание.

Организованность. Помогает распределить время так, чтобы решить, как можно больше заданий, уложиться во временные рамки, успеть перепроверить ответы, чтобы снизить вероятность опусок.

Эмоциональная стабильность. Успешность сдачи экзамена повышается, если школьник умеет справляться с волнением и экзамен не вызывает у него тревоги.

Таким образом ясно, что психологическая готовность к сдаче ЕГЭ — результат системной работы школьного педагога-психолога, и главный принцип организации работ педагога-психолога — это системность. Направления работ педагога-психолога: индивидуальная и групповая диагностика; индивидуальное и групповое консультирование; индивидуальная и групповая развивающая, коррекционная работа; психологическое просвещение; профилактика; экспертиза образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды.

Взяв в качестве основы приведенную выше классификацию трудностей (процессуальные, когнитивные и личностные), деятельность педагога-психолога следует направить на три компонента, психологической готовности выпускников к ЕГЭ: ознакомление с процедурой ЕГЭ; формирование реалистичного мнения об экзамене; формирование конструктивной стратегии деятельности на экзамене.

Для достижения поставленных целей есть две стратегии деятельности педагога-психолога: ресурсно-ориентированная как поиск сильных сторон учащихся и путей их использования на этапе подготовки и на самом экзамене, а также технологически-ориентированная как освоение некоторой технологии, последовательности действий, обеспечивающей адекватность действий выпускника.

Для успешной работы педагога-психолога со старшеклассниками нужно уметь различать те или иные психологические механизмы индивидуаль-

ного воздействия, наиболее эффективные для того или иного школьника и способные повысить его психологическую готовность, развивая необходимые психотехнические навыки. Наиболее эффективными являются те из них, которые используют механизмы «осознание», «сублимация», «эмоциональное заражение», «эмпатия» и «рефлексия», благодаря которым выпускники формируют максимально приближенные к реальности представления о процессе ЕГЭ.

В первую очередь в основе подготовки лежит механизм «осознание». Благодаря основным психокоррекционным упражнениям школьник определяет для себя стратегию, способную привести к лучшим результатам экзамена. Осознание помогает выпускнику определить свои сильные стороны и возможности их использования при подготовке и на экзамене. Механизм осознания способствует развитию саморегуляции и сублимации, которые помогают избежать появления резких негативных психологических реакций и перенастраивать психику на положительные эмоции конструктивную деятельность. Ещё один механизм — «эмоциональное заражение», основанный на демонстрации опыта людей, побывавших в данной ситуации, просмотре видео и прослушивании интерактивных лекций. Этот механизм помогает естественным мягким образом снизить уровень тревожности и формирует ровный эмоциональный тон школьника. «Рефлексия» — существенный механизм переосмысления представлений школьников о ЕГЭ, программированию себя на ситуацию успеха, снижению уровня тревожности, повышению уверенности в себе и своих силах. Также задействуется психологический механизм «эмпатия». Старшеклассник должен осознать, что он не один, что к нему готовы прислушаться и поддержать. Педагог-психолог должен обучить выпускников релаксировать и снимать напряжение (эмоциональное и физическое), мобилизовать и поддерживать рабочее состояние в ходе подготовки к экзаменам.

Все эти механизмы способствуют актуализации внутренних ресурсов, формированию уверенности школьника в своих силах, осознанию своих сильных сторон и, в конечном счете, достижению максимально возможному результату единого государственного экзамена.

Список литературы

1. Граница, В. Г. Личностный компонент в структуре готовности старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена / В. Г. Граница // Стриж. — 2016. — № 5. — С. 86—92. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26494923_51974313.pdf (дата обращения: 29.06.2020)
2. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 175 с.

3. Разборова, Л. И. Психологические особенности формирования готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. И. Разборова. — Душанбе, 1979.
4. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности формирования готовности подростков к общественно полезному труду / Д. И. Фельдштейн — Москва : Изд-во АПН СССР, 1986. — 124 с.
5. Шапарь, О. А. Детская психология: теоретический и практический курс / О. А. Шапарь. — Москва Владос, 2001. — 386 с.

Сведения об авторах

Мартынова Елена Александровна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *opp@csu.ru*

Енчин Георгий Юрьевич — бакалавр кафедры профессиональной педагогики и психологии, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. *gosha_enchin@mail.ru*

*Bulletin of Chelyabinsk State University.
Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 85—88.*

Psychological and pedagogical support of the process of preparation for the unified state examination of students of the higher classes

E.A. Martynova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. opp@csu.ru

G.Yu. Enchin

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. gosha_enchin@mail.ru

The theoretical aspects of the systemic activity of the teacher-psychologist on the formation of the psychological readiness of senior schoolchildren in the process of preparing for the unified state exam are considered. Psychological readiness is considered as a mental state, which is characterized by the mobilization of the subject's resources to perform specific activities. The article highlights theoretical approaches, as well as the most effective psychological mechanisms for the formation of psychological readiness as a process of specially organized systematic interaction of a teacher-psychologist with high school students, aimed at creating conditions that contribute to an increase in their level of psychological readiness for a unified state exam.

Keywords: *teacher-psychologist, psychological readiness, psychological mechanisms, unified state examination, senior students.*

References

1. Granitsa V.G. Lichnostnyi komponent v strukture gotovnosti starsheklassnikov k sdache edinogo gosudarstvennogo ekzamina [The personal component in the structure of high school students' readiness to pass the unified state exam]. *Swift* [Strizh], 2016, no. 5, pp. 86—92. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26494923_51974313.pdf (date of access 06/29/2020) (In Russ.).
2. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, BSU Publ., 1976. 175 p. (In Russ.).
3. Razborova L.I. *Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya gotovnosti studentov pedvuza k rabote v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh* [Psychological features of the formation of the readiness of students of a teacher training university to work in preschool institutions]. Abstract of thesis. Dushanbe, 1979. (In Russ.).
4. Feldshtein D.I. *Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya gotovnosti podrostkov k obshchestvenno poleznomu trudu* [Psychological features of the formation of adolescents' readiness for socially useful labor]. Moscow, Izdatel'stvo APN SSSR, 1986. 124 p. (In Russ.).
5. Shapar O.A. *Detskaya psikhologiya: teoreticheskii i prakticheskii kurs* [Children's psychology: theoretical and practical course]. Moscow, Vlados, 2001. 386 p. (In Russ.).

УДК 372
ББК 371.018

Новые методики и технологии психологической поддержки обучающихся с ОВЗ (ТНР)

С. А. Белоусова¹, В. А. Васильев²

¹ Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

² Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск, Россия

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями необходимо применение специальных методов, приемов и средств обучения и коррекции, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного психологического воздействия, повышающих контроль за психическими процессами и деятельностью. Авторами предложены цифровые тренажеры для развития образных форм познания и ряда функций саморегуляции познавательной деятельности.

Ключевые слова: особые образовательные потребности лиц с ОВЗ, методы и средства обучения и коррекции лиц с ОВЗ.

Нарушения в формировании речевой деятельности школьников негативно влияют на все их психические процессы, протекающие в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах [1; 2; 4; 5 и др.]. На недостаточном уровне развит оптико-пространственный гнозис. Снижен уровень произвольного внимания, слуховой памяти, продуктивность запоминания. Относительно сохранены возможности смыслового, логического запоминания. Проявляются специфические особенности вербального мышления, которые по своему психо-речевому механизму первично связаны с недоразвитием всех компонентов речи, а не с нарушением собственно (невербального) мышления. Не углубляясь далее в психологический портрет ребенка с ТНР, отметим только, что с особыми образовательными потребностями школьников связано применение специальных методов, приемов и средств обучения и коррекции, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного психологического воздействия, повышающих контроль за психическими процессами и деятельностью.

Кроме особенностей образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи в своей методической работе педагоги-психологи должны учитывать ряд технологических проблем [3—7], а именно:

- неразработанность теоретических и методологических аспектов психологической коррекции, ее основных направлений и механизмов воздействия при различных вариантах психического развития;

- важность подбора / разработки методов, позволяющих видеть объективную картину происходящего в психике во время и после воздействия;
- существование проблем переноса полученных в ходе коррекционных занятий навыков в повседневную жизнь, а также их сохранения;
- зависимость результата психокоррекционной работы от особенностей мотивационно-потребностной сферы ребенка, проявляющихся в коррекционном процессе, требующем, подчас, значительных усилий.

В решение многих из перечисленных проблем определенный вклад могут вносить цифровые технологии.

В настоящее время существует огромное количество разнообразных роботов-игрушек с различной конструкцией и принципами действия, впрочем, не «привязанных» к коррекционному процессу. Например, можно выделить группу роботов фирмы Sphero под управлением смартфонов. Робот фирмы «Sphero» — устройство, включающее в себя МЭМС-датчики положения — гироскопы (МЭМС — микро-электро-механические системы), МЭМС-датчики ускорения, датчики перемещения, приближения к объекту и т. д. Кроме того, робот имеет исполняющий механизм, например, двигатель и движитель с помощью которых он может перемещаться в пространстве. Программно можно задавать маршрут следования робота, его скорость. Автоматически робот определяет существование препятствий на пути следования и позволяет изменять маршрут с целью обойти препятствия. В конструкции робота присутствует компьютер с каналом радиосвязи.

По этому каналу робот осуществляет двухстороннюю связь со смартфоном. По каналу связи получает команды управления, по этому же каналу передает информацию о готовности, к движению, направление движения, появление препятствий и т. д. В Робо-шаре фирмы «Sphero mini» управляющее воздействие формируется смартфоном с использованием фронтальной камеры. Камера распознает положение головы и мимику. В соответствии с этим формируется управляющий сигнал. Например, наклон головы вправо дает сигнал роботу о необходимости движения вправо, наклон головы в лево — сигнал двигаться влево. Используя эту возможность, а также возможность программирования скорости движения, можно управлять шаром-роботом и направлять его движение по определенной траектории.

В своем эксперименте мы доработали приложения для смартфона для получения возможности использовать данный технический ресурс в целях развития образных форм познания и ряда функций саморегуляции познавательной деятельности. В создаваемый тренажер «вложены» функции по развитию:

- 1) умения мысленно оперировать образом, то есть мысленно осуществлять с предметом различные преобразования: поворот, разделение и соединение элементов в целое, перегруппировку предметов и т. д. При этом важно, чтобы образ предмета не исчезал и не искажался;
- 2) способности ориентироваться в пространстве с помощью плана-схемы с задаваемым психологом уровнем сложности;
- 3) умения читать и создавать простые схемы различных объектов;
- 4) способности мысленно планировать свои действия, представлять себе, что получишь в результате затрачиваемых усилий, создать образ будущего результата, которого реально еще не существует, планировать разные пути к достижению цели, представлять варианты действий до их осуществления, быстро принимать правильное решение.

Данные функции реализуются тренажером посредством организации захватывающих игр, которые увлекают ребенка, превращая процесс развития/коррекции высших психических функций из сухого и нудного занятия в веселое и увлекательное приключение.

Для решения поставленных задач созданы следующие Сценарные решения. Так, развитие у детей способности ориентироваться в плане-схеме с использованием Робо-шара осуществляется на основе следующих игр.

Игра «Пройди лабиринт» для детей 7—14 лет

Ребенку предлагается помочь сказочному персонажу проделать «нелегкий путь» с препятствиями по игровому полю с нанесенными очертаниями лабиринта (дополнительное игровое оборудование) и получить нужный приз. И, как в сказке, помогая герою добиться желаемого, ребенок сможет поупражняться в определенных навыках и увлекательно с пользой занять свободное время. По сути, нужно «прочитать» лабиринт и провести РобоШар к выходу. Психолог задает уровень сложности кодируемой и раскодированной схемы по уровню развития ребенка.

Игра «Карта острова сокровищ»

Необходимое дополнительное оборудование: карта (схематическое изображение площадки или комнаты, где будут «спрятаны сокровища»), сами «сокровища» (содержание «клада» может быть самым разным: это игрушки, картинки).

Взрослый дает ребенку карту и объясняет, что если правильно по ней сориентироваться, то можно найти сокровища. Далее ребенок отыскивает сокровища, проводя РобоШар, руководствуясь картой. Когда ему это удастся, он находит спрятанный мешочек с сокровищами.

В игру можно добавить элемент соревнования. Например, разделить детей на две команды и дать каждой команде по карте (карты должны быть одинаковыми). Можно также предложить детям искать сокровища не по карте, а по запискам с загадками (отгадка — намек на название места, где лежит следующая записка) или зашифрованными словами. Если игра командная, то ведущему важно проследить за тем, чтобы в игре все обошлось без обид: пусть победители поделятся «сокровищами» с побежденными, ведь доброту и щедрость тоже нужно воспитывать. Главное даже во взаимодействии с интересной техникой — человеческие отношения.

В нашем арсенале сегодня также игра в Футбол, «Кот и мыши», «Волки и овечки», «Где сидит попугай», «Найди самый короткий путь» и другие.

Разработанный арсенал сценариев использования Робота «Sphero mini» удобно встраивается в коррекционную работу со школьниками. Психологу удобно отрабатывать одновременно четыре наиболее глобальных класса ресурсов: физиологические, психологические, социальные и предметно-материальные ресурсы (робот, пульт, смартфон становятся орудиями, служащими «удлинением» функциональных органов индивида и расширяющими его возможности). Легко решаются задачи актуализации у школьника нужной для коррекционных усилий

мотивации. Большое значение имеет сам факт информатизации «периферийных» процессов профессиональной деятельности, масштабирования коррекционно-развивающих упражнений нужной направленности. Некоторые проблемы остаются с «институционализацией» методов индивидуализации предлагаемого тренажера и соответствующих сценариев.

Реализация экспериментальной программы в объеме 16 занятий продолжительностью по од-

ному часу показала по методике ПИТ СПЧ — подростковый интеллектуальный тест (Н. А. Батулин, Н. А. Курганский, И. М. Дашков, Л. К. Федорова) статистически значимые (согласно результатам обработки с помощью критерия Уилкоксона для связанных выборок) положительные изменения по субтестам: скрытые фигуры — гибкость восприятия, полнезависимость, геометрическое сложение — образное мышление, пространственное воображение, комбинаторные способности.

Список литературы

1. Абкович, А. Я. К вопросу о психологическом изучении внимания и концентрации за рубежом / А. Я. Абкович // *Коррекционная педагогика*. — 2015. — № 1. — С. 34—45.
2. Белоусова, С. А. Регуляторные процессы у детей с тяжелыми нарушениями речи: подходы к исследованию / С. А. Белоусова, Н. В. Войниленко, Л. В. Светлакова // *Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение*. — 2019. — № 3—4 (7—8). — С. 39—45.
3. Белоусова, С. А. Управление механизмами развития сетевого взаимодействия в решении проблем технологических дефицитов образования детей с ОВЗ / С. А. Белоусова, Н. В. Войниленко // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. — 2018. — Т. 11, № 4. — С. 70—77.
4. Кукушкин, И. И. Классификации нарушений развития детей в структуре виртуального каталога исследований / И. И. Кукушкин // *Дефектология*. — 2015. — № 1. — С. 32—41.
5. Томме, Л. Е. Методические аспекты формирования математической терминологии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Е. Томме // *Дефектология*. — 2015. — № 1. — С. 51—58.
6. Чумакова, И. Формирование фонематических процессов у дошкольников с нарушениями речи / И. Чумакова, Е. Горбунова // *Дошкольное воспитание*. — 2015. — № 1. — С. 69—83.
7. Шереметьева, Е. В. От задержки речевого развития до отклонений в овладении речью в логопедической практике / Е. В. Шереметьева // *Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение*. — 2019. — 1—2 (5—6). — С. 32—37.

Сведения об авторах

Белоусова Светлана Анатольевна — доктор психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия. belousova.s.2018@yandex.ru

Васильев Виталий Альбертович — кандидат технических наук, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск, Россия. vasilyev_va@list.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University.

Education and Healthcare. 2020. № 2—3 (10—11). P. 89—92.

New methods and technologies of psychological support for students with disabilities (THR)

S.A. Belousova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia. belousova.s.2018@yandex.ru

V.A. Vasiliev

South Ural State University (NRU), Chelyabinsk, Russia. vasilyev_va@list.ru

When working with children with special educational needs, it is necessary to use special methods, techniques and means of teaching and correction, didactic aids, visual aids that ensure the implementation of “detours” of corrective psychological impact, increasing control over mental processes and activities. The authors proposed digital simulators for the development of figurative forms of cognition and a number of functions of self-regulation of cognitive activity.

Keywords: *special educational needs of persons with disabilities, methods and means of teaching and correction of persons with disabilities.*

References

1. Abkovich A.Ya. K voprosu o psikhologicheskom izuchenii vnimaniya i kontsentratsii za rubezhom [To the question of the psychological study of attention and concentration abroad]. *K voprosu o psikhologicheskom izuchenii vnimaniya i kontsentratsii za rubezhom* [Correctional pedagogy], 2015, no. 1, pp. 34—45. (In Russ.).
2. Belousova S.A., Voynilenko N.V., Svetlakova L.V. Regulyatornye protsessy u detei s tyazhelymi narusheniyami rechi: podkhody k issledovaniyu [Regulatory processes in children with severe speech impairments: approaches to research]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 3—4 (7—8), pp. 39—45. (In Russ.).
3. Belousova S.A., Voinilenko N.V. Upravlenie mekhanizmami razvitiya setevogo vzaimodeistviya v reshenii problem tekhnologicheskikh defitsitov obrazovaniya detei s OVZ [Management of mechanisms for the development of network interaction in solving the problems of technological deficiencies in the education of children with disabilities]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2018, vol. 11, no. 4, pp. 70—77. (In Russ.).
4. Kukushkin I.I. Klassifikatsii narushenii razvitiya detei v strukture virtual'nogo kataloga issledovaniya [Classifications of developmental disorders in children in the structure of the virtual research catalog]. *Defektologiya* [Defectology], 2015, no. 1, pp. 32—41. (In Russ.).
5. Tomme L.E. Metodicheskie aspekty formirovaniya matematicheskoi terminologii u uchashchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi [Methodological aspects of the formation of mathematical terminology in students with severe speech impairments]. *Defektologiya* [Defectology], 2015, no. 1, pp. 51—58. (In Russ.).
6. Chumakova I., Gorbunova E. Formirovanie fonemicheskikh protsessov u doshkol'nikov s narusheniyami rechi [Formation of phonemic processes in preschoolers with speech disorders]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2015, no. 1, pp. 69—83. (In Russ.).
7. Sheremetyeva E.V. Ot zaderzhki rechevogo razvitiya do otklonenii v ovladenii rech'yu v logopedicheskoi praktike [From delayed speech development to deviations in mastering speech in speech therapy practice]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare], 2019, no. 1—2 (5—6), pp. 32—37. (In Russ.).

