



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№4(60)

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2022



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам LX международной
научно-практической конференции*

№ 4(60)
Апрель 2022 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2022

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Монастырская Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам LX междунар. науч.-практ. конф. – № 4(60). – М.: Изд. «МЦНО», 2022. – 52 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2022

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	5
МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК И КОМПЬЮТЕР. ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ Ельцова Ольга Валерьевна	5
1.2. Теория и методика обучения и воспитания	10
АРГУМЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Романова Светлана Владимировна	10
AGILE-ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ Смирнов Кирилл Андреевич Хмарина Надежда Александровна	14
СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБ ОЦЕНКЕ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Степанова Алла Сергеевна	20
Раздел 2. Психология	26
2.1. Медицинская психология	26
ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДИКТОРЫ РЕЦИДИВОВ У ПАЦИЕНТОВ С АТОПИЧЕСКИМ ДЕРМАТИТОМ Тактараква Софья Сергеевна Логина Ирина Олеговна Наркевич Артем Николаевич	26
2.2. Общая психология, психология личности, история психологии	32
УЛУЧШЕНИЕ САМОЧУВСТВИЯ ЛЮДЕЙ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ МЕТОДАМИ ПРОЛОНГИРОВАННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ Каримова Анна Мансуровна	32

2.3. Педагогическая психология	37
ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ И УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ Дорофеева Анастасия Александровна	37
2.4. Психология развития, акмеология	42
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКА Кузнецова Анастасия Алексеевна	42

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК И КОМПЬЮТЕР. ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ

Ельцова Ольга Валерьевна

*учитель начальных классов,
Средняя общеобразовательная школа № 3,
РФ, г. Надыма*

YOUNGER SCHOOLBOY AND COMPUTER. PROBLEMS AND RISKS

Olga Eltsova

*Primary school teacher
Secondary School № 3 of Nadym,
Russia, Nadym*

Аннотация. Компьютер, наряду с несомненными коммуникационными и образовательными преимуществами, несет в себе и ряд рисков, сопряженных с не всегда положительным воздействием на психику ребенка, а также влиянием на его социальную адаптацию и, как следствие, полноценную интеграцию в общество. В рамках настоящего исследования автором будет проведен анализ возможных угроз и рисков, с которыми сталкивается ребенок младшего школьного возраста при работе с компьютером.

Abstract. The computer, along with undoubted communication and educational advantages, carries a number of risks associated with not always positive effects on the child's psyche, as well as the impact on his social

adaptation and, as a result, full integration into society. Within the framework of this study, the author will analyze the possible threats and risks faced by a primary school-age child when working with a computer.

Ключевые слова: младший школьник; информация; компьютер; цифровые технологии; воздействие; риски.

Keywords: junior schoolchild; information; computer; digital technologies; impact; risks.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, одним из аспектов полного и всестороннего развития младших дошкольников является приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности [1].

Так, ориентация детей младшего школьного возраста в современных цифровых и коммуникационных технологиях, равно как и формирование у них способностей к применению данных инструментов в процессе решения коммуникативных и познавательных задач, относится к одному из основополагающих элементов начального образования.

Кроме того, образовательный процесс в условиях современной школы построен на выполнении заданий, требующих работы на компьютере, с использованием сети Интернет для поиска дополнительной информации. Естественно, происходит вполне закономерное приобщение учащегося к виртуальной среде. Еще большую актуальность данная проблема приобрела с распространением пандемии коронавирусной инфекции, способствующей переходу образовательного процесса в онлайн-среду.

При этом работа за компьютером развивает интеллектуальные способности ребенка, способствует развитию общего уровня его эрудиции, а также благоприятно влияет на формирование разные видов памяти, тогда как общение в социальных сетях способствует расширению круга знакомств и интересов, а проведение досуга в онлайн-играх помогают развитию воображения [2].

Целесообразно выделить положительные и отрицательные аспекты работы младшего школьника с компьютерными технологиями. Так, время, которое учащийся проводит за компьютером и в сети Интернет, обладает двойственным воздействием на дальнейшее развитие его личности – как положительно, так отрицательно.

В этой связи возникает закономерный вопрос – способен ли ребенок младшего школьного возраста, интегрированный в такой учебный процесс полноценно социализироваться в будущем?

Специфика восприятия современных цифровых технологий у детей младшего школьного возраста обусловлена, прежде всего, тем, что

современный ребенок имеет полный доступ к устройствам (ноутбуки, персональные компьютеры, смартфоны): смотрит мультфильмы, общаются со сверстниками посредством мессенджеров, онлайн-игр.

Вместе с тем, утверждать, что ознакомление и привитие навыков работы с компьютером в раннем возрасте будет способствовать интенсивному процессу развития личности ребенка, с полной уверенностью нельзя. Прежде, чем решить вопрос о предоставлении ребенку доступа к компьютеру, следует проанализировать, какие именно последствия могут его ожидать. В данном контексте следует отметить, что компьютерные игры, помимо развития воображения, формируют у ребенка иллюзию реального общения, не формируя при этом коммуникативный навык. В особенности это характерно для стеснительных детей, для которых живое общение создает излишнее эмоциональное напряжение. Компьютер же предоставляет ребенку доступ в более комфортный для него мир, в связи с чем, постепенно происходит отторжение реальности и сопутствующих ей проблем с учебой или общением со сверстниками.

Такой уход в виртуальную реальность способен развить в ребенке подобие психологической зависимости от компьютера, когда «общение» с ним настолько вовлекает его, что даже попытки родителей повлиять на школьника завершаются истериками и скандалами. Также не следует забывать, что любая игра является азартной, а азарт может захватывать ребенка на долгий период: проиграв, ребенок стремится выиграть, а выиграв – закрепить полученный успех.

Совокупность перечисленных факторов сформировали относительно новый тип зависимости, известный в литературе, как компьютерная зависимость. Под этим термином Л.Н. Юрьева и Т.Ю. Больбот, понимают такое «нехимическое» расстройство личности, при котором обычные привычки и интересы перестают занимать основную часть свободного времени, отходя на второй план [3]. Следовательно, зависимость от компьютера представляет собой пристрастие к использованию компьютера либо сети Интернет, приводящее к резкой потере интереса ко всем остальным видам деятельности и снижению социальной активности. Компьютерная зависимость наиболее часто проявляется в детском и подростковом возрасте, независимо от пола. Неконтролируемое времяпрепровождение школьника за компьютером, имеет большую долю вероятности со временем перерасти в навязчивую привычку, которая по своей силе и проявлениям имеет сходство с наркотической. При выраженной компьютерной зависимости наблюдается деградация социальных связей личности и так называемая социальная дезадаптация ребенка.

Следует обратить внимание и на то, что характерной чертой развивающейся компьютерной зависимости является не само время, которое школьник проводит в Интернете либо за компьютером, а непосредственно концентрация его интереса на виртуальной среде, вытесняющая реальный мир. Одними из наиболее распространенных признаков, свидетельствующих о признаках развития компьютерной зависимости у ребенка младшего школьного возраста, принято считать «потерю контроля» над временем, проведенным за компьютером, а также снижение (либо полную потерю) у него интереса к социальной жизни и собственному внешнему виду.

Кроме того, характерными симптомами развивающейся компьютерной зависимости выступают смешанное чувство вины и радости у школьника в процессе работы за компьютером, а также повышенная раздраженность, особенно обостряющаяся в случае, если по каким-то причинам, время проводимое ребенком за компьютером сокращается.

Особенности поведения младшего школьника, которые свидетельствуют о компьютерной зависимости, связаны с приоритетами в общении ребенка, нежеланием выполнять домашние поручения, контролем времени, снижением успеваемости и пренебрежением к успехам. При наличии одного либо нескольких из перечисленных критериев, у ребенка можно диагностировать компьютерную зависимость.

Профилактика данной психологической патологии среди детей младшего дошкольного возраста должна быть организована на основе принципов системности и непрерывности, с упором на развитие эмоционально-личностной сферы, развитие коммуникативных навыков, а также привитию ученикам эффективным способам работы с компьютером и сетью Интернет. Большое значение для профилактики зависимости имеет информационно-просветительская деятельность с педагогами и родителями, которая освещает вопросы негативного влияния Интернета и компьютерных игр на детей, а также необходимых мер по предотвращению формирования компьютерной зависимости.

В контексте рассматриваемой проблемы нельзя не упомянуть о рисках не только для психического, но и физического здоровья младшего школьника. Так, работа за компьютером ограничивает активность ребенка, а неправильная посадка может повлечь за собой необратимую деформацию позвоночника и грудной клетки. Кроме того, продолжительное нахождение в положении сидя способно повлечь и ряд нарушений в пищеварительной системе.

Таким образом, необходимо отметить, что компьютерные технологии и цифровые коммуникации способны нести в себе как позитивные, так и негативные черты. Так, если работа с компьютером и сетью

Интернет положительно влияет на развитие личности ребенка, чрезмерное увлечение данными технологиями способны нанести и реальный физический и психический вред его здоровью.

Несмотря на то, что основную группу риска для развития компьютерной зависимости составляют подростки, профилактика данной патологии необходима, в первую очередь, в среде детей младшего школьного возраста. В этой связи, особое внимание необходимо уделить профилактике описанных выше отрицательных явлений.

Непосредственно же профилактика компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста, в первую очередь, зависит от родителей и учителей, занимающихся воспитанием ребенка в школе. В первую очередь, родителям необходимо создать условия, способные сделать жизнь школьника более эмоционально насыщенной, а также наполненной реальным общением, которое будет незаменимо виртуальным [3]. Педагогам, в свою очередь, целесообразно установить для детей младшего школьного возраста более гибкие при работе с компьютером в процессе освоения учебных дисциплин [4].

Вместе с тем, и родителям и педагогам следует учесть, что в контексте установления для ребенка определенных рамок работы за компьютером и в сети Интернет ограничивающий подход, в обязательном порядке должен быть уравновешен разрешающим, предполагающим активную позицию в обучении школьника работе с цифровыми технологиями [5].

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 N 15785) // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/ (дата обращения 26.10.2021).
2. Голубев В.В. Санитарно-гигиенические требования к условиям организации работы детей с компьютером // Основы педиатрии и гигиена детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие. – Москва: Академия, 2017. – 185 с.
3. Елкина А.Е. Особенности компьютерной зависимости у младших школьников // Молодой ученый. – 2017. – № 20 (154). – С. 394–396.
4. Солдатова Г.У., Львова Е.Н. Особенности родительской медиации в ситуациях столкновения подростков с онлайн-рисками // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 29–41.
5. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. – № 4 (36). – 2019. – С. 12–26.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

АРГУМЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Романова Светлана Владимировна

*Московский педагогический государственный университет,
РФ, г. Москва*

Аннотация. В данной статье речь идет о значимости воспитания культуры диалогического общения в условиях начального иноязычного образования. Подчеркивается формирующая роль культурологической основы. Акцентируется внимание на приоритетных целях, позволяющих получить желаемые результаты.

Abstract. This paper focuses on the importance of fostering a culture of dialogic communication in primary foreign-language education. The formative role of the cultural basis is stressed. Emphasis is placed on the priority goals allowing to obtain the desired results.

Ключевые слова: начальное иноязычное образование воспитание; ценностные ориентиры; диалогическое общение; культура диалогического общения.

Keywords: primary foreign-language education; value approaches; fostering a culture of dialogic communication.

В данной статье мы рассматриваем содержание урока иностранного языка в контексте воспитания культуры диалогического общения на начальной ступени обучения.

В первую очередь стоит рассмотреть различие таких понятий как «начальное иноязычное образование» и «обучение младших школьников иностранному языку». «Обучение младших школьников иностранному языку» на контроле предполагает механическое владение иным языком. В то же время «начальное иноязычное образование» включает в себя воспитание, приобщение ученика к духовным ценностям, помощь в обретении им личностных смыслов и саморазвитии. Начальное иноязычное образование направленно на формирование духовно-нравственных основ

младших школьников. Впервые термин «начальное иноязычное образование» ввела З.Н. Никитенко. Согласно ее мнению, начальное иноязычное образование направлено на личность младшего школьника, развитие его интеллектуальных, эмоционально-волевых способностей и личностных качеств, проявляющихся в языке [3]. Определенная система нравственных ценностей предопределяет конкретную линию поведения, в том числе и речевого. Речевое поведение можно назвать индикатором воспитания.

Согласно школы Т.Д. Лысенко – Л.С. Выготского, определилась концепция "воспитывающего обучения". Современный исследователь вопросов воспитывающего обучения В.С. Аксенов считает, что воспитывающее обучение не реализует свои цели автоматически. Для их достижения нужна специально организованная воспитательная деятельность на каждом уроке. С его точки зрения, ошибочно считать, что знания непременно превращаются в мировоззрение человека, и проявляются в его убеждениях и поведении. Знания, конечно, являются основной мировоззрения, но далеко не все научные знания, обладают возможностью формирования убеждений. Именно поэтому, воспитательная деятельность является надстройкой над деятельностью обучения, более высокой по своему статусу и сложности и более ответственной по результатам.

Итак, получаем что *воспитание - «питание» души и сердца ученика благородным, возвышенным, прекрасным*. В этом случае главная функция учителя начальной школы, состоит в том, чтобы воспитать у ученика устойчивое нравственное поведение и нравственное сознание, сформировать привычку руководствоваться в своих поступках, действиях и отношениях неизменными универсальными нравственными характеристиками. На протяжении многовековой истории сложилась единая основная цель воспитания – гармоничное развитие физических, интеллектуальных и духовных сил личности.

Рассматривая вопрос воспитания младшего школьника в контексте воспитания культуры, как следствие, мы формируем культуру диалогического общения, культуры иноязычного диалогического общения. Еще Платон определил культуру речевого поведения, как форму общения, при котором возможно понимание истины. Для её достижения использовалась вопросно-ответная методология. Вопрос при этом понимался как структура, которая может открыть путь к пониманию и поиску истины [5].

Воспитание содержит в себе культуросозидающий аспект что осознается лишь в общении между людьми различных культур. Результатом общения часто является изменение образа жизни и мышления.

З.И. Никитенко полагает, что культуросозидающая функция — это одна из самых важных функций иноязычного образования. Прежде всего, она включает в себя духовно-нравственное развитие личности ученика начальной школы и формирование целостной картины внешнего мира, которая помогает младшему школьнику осознать, что он принадлежит к единому человеческому сообществу, к своей стране и ее культуре. Кроме того, эта функция связана с приобретением учеником духовно-нравственных и культурных ценностей в национальном и общечеловеческом понимании [6].

По мнению Л.С. Выготского, в результате приобретения социального опыта, у личности возникают специфические «новообразования», представляющие собой качественно своеобразное для данного возраста сочетание знаний, умений, навыков и привычек. Духовно-нравственное развитие, сопровождаемое формированием системы ценностных принципов и ориентиров, а также дополнительных высших смыслов, важных для привнесения в собственную жизнедеятельность» [4].

Культура диалогического общения предполагает взаимодействие при полном взаимопонимании. Взаимопонимание возникает между людьми со сходными личностными качествами. Если нравственные основы близки, если присутствует общность интересов, то найти общий язык не составит большого труда. Например, в младшем школьном возрасте ролевая игра требует осмысления и определения целесообразного действия при подборе ключевых реплик и вопросов, способствующих решению поставленных задач. И эти задачи не вызовут у детей затруднения если духовно-практические способности будут реализованы.

Сегодня в школах обучаются ребята различных национальностей. В самом раннем детстве у многих детей в семье закладывается система ценностей, нравы, обычаи. У разных людей и культур различное вероисповедание. Эти отличительные факторы определяют уровень культуры человека. Зачастую подобные различия между русским и иным осмыслением, столкновение сторон может явиться предметом насмешек. В начальной школе в силу возрастных психологических особенностей ученики склонны к общению. Воспитание взаимоотношений в школе, аккуратное формирование основ культурного общения и первичных ценностных ориентаций во многом зависит от учителя. Уладить конфликт без ущерба для чьей-либо психики, сблизить учеников задача учителя. Ведущим показателем культуры общения учителя является эмпатия, демонстрация стилей общения и выстраивание конструктивного поведения в педагогических конфликтах. Культура общения учеников складывается постепенно и нуждается в целенаправленной работе по созданию условий, обеспечивающих ее динамику. При этом под педагогическими условиями формирования культуры общения мы понимаем

совокупность действий учителя, способствующих формированию этой культуры.

В рамках темы статьи, было проведено анкетирование среди 120 родителей учащихся начальной школы, которым были заданы следующие вопросы:

1. «Какие на Ваш взгляд цели иноязычного образования приоритетны на начальном этапе: а) воспитание; б) формирование культуры учебного труда; в) формирование культуры общения; г) знакомство с другой культурой». Можно было выбрать несколько позиций. Абсолютное большинство родителей – 56 %, отметило, что главной целью иноязычного образования является *воспитание*, 28 % – *формирование культуры общения*, 12% – формирование культуры учебного труда. Знакомство с другой культурой называют 4 %. Обработка результатов анкетирования демонстрирует нам важность поэтапной расстановки приоритетных целей при обучении иностранного языка в начальной школе.

2. «Какую цель Вы обозначите отправной точкой, способствующей формированию культуры общения на начальном этапе познания ИЯ: а) развивающая (способность учащихся говорить на иностранном языке на элементарном уровне); б) образовательная (приобщение детей новой культуре, осознание своей собственной культуры и ознакомление с ней представителей других языковых сообществ); в) воспитательная (формирование системы моральных ценностей); г) практическая (формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, способность решать средствами языка задачи общения). Полученный в результате опроса результат свидетельствует о том, что большинство родителей выбирают *развивающую* 38% и *воспитательную* 54% цели.

Вывод представляющий интерес для нашего исследования, следующий: на этапе начального иноязычного образования *воспитательно-развивающая цель* является приоритетной.

Учебный процесс сложное явление. Но на сегодняшний день мы начинаем понимать, что он построен в ущерб воспитанию. Учебная нагрузка детей в начальной школе должна быть уравновешенной. Только при грамотном выстраивании баланса между учебой и жизнью можно улучшить результат. Для младших школьников требуется пропедевтические мероприятия, чтобы более эффективно реализовать учебный процесс. Воспитание и развитие младших школьников должно быть основано на диалоге. Любая школьная дисциплина в том числе и изучение ИЯ должна стимулировать младшего школьника задавать вопросы. Присутствие диалога демонстрирует культуру общения. В этом случае обучение имеет обратную связь. Реализовать учебные задачи в режиме диалога гораздо сложнее, но при этом формируется особая

среда, в которой ученики чувствуют себя раскрепощенно и комфортно. Конечно же вопросы должны быть в контексте темы урока или связанными с жизненно необходимыми темами по социализации. Ученики таким образом для себя ощупывают свой будущий путь в том числе в обучении

Список литературы:

1. Антология мировой философии в 4-х т. Т.1. – М.: Изд-во социально-экономической лит-ры «Мысль», 1969. – 759 с.С193-194.
2. Антология мировой философии в 4-х т. Т.2. - М.: Изд-во социально-экономической лит-ры «Мысль», 1970. – 759 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 176 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 1. Вопросы теории и истории психологий / Л.С. Выготский / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
5. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон / А.Ф. Лосев. – М.: Издательство АСТ; Харьков: Фолио, 2000. – 846 с.
6. Никитенко З.И. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук / З.И. Никитенко. – Нижний Новгород, 2011. – 168 с.

AGILE-ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ

Смирнов Кирилл Андреевич

магистрант,

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет

РФ, г. Москва

Хмарина Надежда Александровна

магистрант,

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет

РФ, г. Москва

AGILE APPROACH TO PEDAGOGICAL DESIGN

Kirill Smirnov

*Undergraduate,
State Autonomous Educational Institution of Higher Education
Moscow City Pedagogical University
Russia, Moscow*

Nadezhda Khmarina

*Undergraduate,
State Autonomous Educational Institution of Higher Education
Moscow City Pedagogical University
Russia, Moscow*

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность классического метода управления Agile и анализируются его возможности для педагогического дизайна различных образовательных активностей.

Abstract. This article discusses the issue of comparing the classical method of agile management and its adaptation to modern domestic educational practice.

Ключевые слова: agile; гибкое управление; образование; педагогический процесс; педагогический дизайн; проектный подход; адаптивность; риски.

Keywords: agile; flexible management; education; pedagogical process; instructional design; project approach; adaptability; risks.

В современном проектном управлении термин «Agile» становится все более популярным и привлекает к себе внимание предпринимателей, начинающих бизнесменов, консультантов и экспертов. В общеобразовательных организациях Agile-методология пока остается своеобразным «белым пятном». Множество публикаций в бизнес-литературе на тему применения Agile в производстве, его инновационность и популяризация в профессиональных предпринимательских сообществах повышают интерес к этой теме. В то же время дефицит статей и методических разработок по адаптации подхода Agile в образовательной среде ставят перед педагогами-исследователями и практиками перспективную творческую задачу поиска путей применения технологий гибкого проектного управления в образовании.

Agile (в переводе с английского – «гибкий», «проворный») как подход в управлении проектами зародился в сфере информационных технологий на основе концепции бережливого производства в начале

нулевых и применялся изначально для разработки программного обеспечения. Постепенно методология Agile стала распространяться на другие области человеческой деятельности ввиду своей быстрой применимости, адаптивности и понятной структуры.

Суть Agile-подхода сформулирована в Agile-манифесте и конкретизирована в 12 принципах Agile. Для сферы образования содержание методологии Agile было адаптировано фондом eduScrum и голландскими педагогами десять лет назад. Мы сравним постулаты *классического Agile-подхода* [2] и Agile в образовании [1], зафиксированные в манифесте, с целью прояснения их сущности, понимания перспектив внедрения, путей применения, рисков и сложностей в педагогической практике в целом и в педагогическом дизайне в частности.

Люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов (*постулат в образовательном Agile формулируется идентично*). Agile постулирует внимание к человеку и взаимодействие между людьми как основу подхода. При этом разработчики классического Agile уводят на второй план понятие процесса, которое, по сути, является ключевым для педагогики и образования. Здесь кроется основное противоречие между Agile-подходом и законами педагогической науки и практики. По В.А. Сластенину, объект педагогики – это явления действительности, обуславливающие развитие человека исключительно в процессе деятельности. Основная сущность педагогического процесса заключается во взаимодействии педагога и ученика [4, с. 76]. Именно педагогическое взаимодействие является одним из важнейших механизмов построения качественного образовательного процесса. Для образовательного Agile понятие «процесс» должно быть не менее важно, чем люди, в этом процессе взаимодействующие. Именно поэтому мы считаем, что между «люди и взаимодействие» и «процессы и инструменты» необходимо ставить знак равенства.

Работающее программное обеспечение важнее исчерпывающей документации vs Значимое обучение важнее измерения обучения.

В настоящее время мы можем наблюдать повышение интереса к различным видам мониторинга и диагностики уровня знаний обучающихся. В международном контуре это исследования PISA, TIMSS, PIRLS, на всероссийском – экзамены в форме ЕГЭ/ОГЭ, ВПР, РДР. Генеральные цели российского образования декларируются с учетом результатов именно этих показателей. Однако количественные результаты обучения сами по себе не означают качественных результатов, уровней успешности/неуспешности развития личности обучающегося. Agile-подход в образовании акцентирует внимание на необходимости выстраивания процесса значимого, личностного, актуального для школьников обучения,

где диагностика – не самоцель, а *один из* необходимых инструментов обратной связи.

Сотрудничество с заказчиком важнее согласования контракта vs Сотрудничество с заинтересованными сторонами важнее сложных переговоров.

Заинтересованных сторон в школьном образовании три: ученики, родители, сама школа как социальный институт. Все три стороны должны находиться в тесном и эффективном сотрудничестве, где главная цель – максимальное развитие личности ребенка посредством создания всех необходимых условий. При этом трехстороннее сотрудничество есть важнейшая компонента образовательного процесса, куда на равных условиях вовлечены и взрослые, и дети. Сотрудничество в Agile – это прежде всего командная работа, партнерство и договоренности между всеми участниками процесса. Очевидно, что Agile не предлагает в этом пункте ничего для образования инновационного. В отечественном образовании подобные принципы реализовывались и предлагались, к примеру, авторами педагогики сотрудничества. Труды Ш.А. Амонашвили, Е.П. Ильина, С.Л. Соловейчика, В.Ф. Шаталова и др. актуализируют идею личностной ориентации педагогического процесса на основе гуманистических ценностей, где сотрудничество, выстраивание отношений между участниками – главный фактор достижения высоких результатов обучения и воспитания.

Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану (*постулат n в образовательном Agile формулируется идентично*).

Agile-подход провозглашает гибкость (адаптивность к быстро меняющимся условиям) как одну из главных особенностей своей методологии и важнейшую – для человека и организации XXI века. Система образования призвана помочь сегодняшнему школьнику научиться реагировать на все изменения и быть готовым вносить в свои первоначальные планы коррективы, анализируя свое движение по образовательному, карьерному и жизненному пути, не бояться менять стратегические ориентиры. При этом стоит отметить двойственную позицию школы. С одной стороны, она жестко структурирована, регламентирована и контролируется. С другой – она насыщена самыми разнообразными взаимоотношениями, неопределенностью, творчеством, представляет собой сложную систему, а, следовательно, должна быть гибкой (склонной к адаптивности). Именно в гибкости разработчики Agile видят успех любого проекта – будь то запуск на рынок нового IT-оборудования, апробация новой методики или управление организацией. Адаптивный, гибкий подход поможет скорректировать цель, сам процесс подготовки, финал проекта или его последующую итерацию.

Не отрицая важности того, что справа, *мы больше ценим то, что слева*. В приоритете Agile – люди и взаимоотношения между ними, осознанность, гибкость управления, качественный результат через качественный процесс.

Безусловно, приведенные выше постулаты Agile нельзя рассматривать как организационно-управленческую панацею от всех проблем. Прямой перенос методов гибкого управления на образовательную сферу может являться слабо эффективным, а где-то иметь отрицательный эффект. Именно поэтому, считаем, методология Agile в образовании требует более глубокого теоретического осмысления и апробации с анализом и рефлексией.

Как мы видим, Agile-подход предлагает образовательной практике относительно новый взгляд на само построение педагогического процесса, инициирование и разработку новых образовательных продуктов. Почему относительно? Потому что методология Agile содержательно вполне соотносится с существующими в российском образовании подходами – компетентностным, личностно-ориентированным, проектным, т.к. в центр структуры ставит людей и отношения между ними, взаимодействие и процесс. Образовательный Agile позволяет трансформировать существующее управление процессами и результатами в образовательной организации в сторону гибкости, а значит, сделать его более адаптивным к постоянно изменяющимся условиям среды и новым вызовам.

В связи с этим интересны перспективы использования Agile в образовании. На наш взгляд, он может применяться при построении основных общеобразовательных программ, программах дополнительного образования и внеурочной деятельности. Agile как метод может быть полезен при создании и апробации новых образовательных проектов (особенно для организаций, ставящих своей целью сделать качественный прорыв в своем развитии), И, конечно, особый интерес Agile представляет для педагогов, учителей, применяющих в своей работе технологии проектного обучения, обучения предпринимательству в прототипе стартапа и т.д.

Гибкий подход уже стал применяться в образовательных практиках. В частности, в педагогическом дизайне онлайн-обучения. Agile является основной для разработки дистанционных курсов. В последнее десятилетие рынок онлайн-обучения (сконцентрированный в частном секторе) заметно вырос, основные эксперименты в области педагогического дизайна сейчас сосредоточены именно там. Разработчики платформы Lektorium выделяют несколько моделей педагогического дизайна [3], среди которых для нас представляет предметный интерес модель ALD (Agile Learning Design) и модель SAM (Successive Approximation Model).

В ALD-модели отмечаются успешно работающие в онлайн-обучении элементы, такие как: диалоговая подача материала, применение стандартных инструментов для быстрого и эффективного выполнения задач, стимулирование обучающегося и активное использование его интереса, создание интерактивных баз данных со всеми справочными материалами, систематическая оценка процесса обучения и потребностей ученика на каждом этапе, концентрация на самом процессе обучения и материале, а не на планировании. То есть ALD-модель позволяет выстраивать гибкую, адаптированную под индивидуальные запросы обучающегося, систему онлайн-обучения – «от заказчика – к его результату».

SAM-модель разработана на основе принципа последовательного приближения. Основопологающим является цикл «проектирование — прототип — оценка». Итерация проходит несколько раз на каждом этапе, на каждом проекте, на каждом этапе «сборки», пока он не будет отвечать всем заданным критериям. Каждый цикл начинается с этапа сбора необходимой информации. Каждый из этапов разработки (проектирование, создание, апробация) разделен на части, в рамках которых действует тот же итеративный принцип. Эта модель применяется при разработке онлайн-курсов, отдельных модулей курсов, помогает разрабатывать итоговые квалификационные работы обучающихся.

Существуют и определенные риски адаптации методологии Agile к отечественной образовательной действительности. Одним из рисков становится сама система образования, которая продолжает работать в традиционном формате (четкое следование плану, объемы документации, стандартные методы управления и пр.). Agile же предполагает философию проектного подхода, где сотрудничество, гибкость и умение быстро ориентироваться в любой ситуации являются важными условиями достижения результата.

Отсутствие четкого планирования и целеполагания как раз может затруднить внедрение Agile, т.к. для построения эффективного педагогического процесса и цель, и план являются важными составляющими результата. Agile не игнорирует цель, а предполагает, что она уже задана самими разработчиками проекта/продукта. Agile не игнорирует планирование, но этот инструмент оказывается «вшитым» в общую канву процесса разработки продукта.

Таким образом, Agile-подход является не просто модным трендом, но и представляет собой инструмент для педагогического дизайна, позволяя быстро реагировать на изменяющиеся условия среды, адаптировать свои цели, планы и методики в зависимости от этих условий.

Список литературы:

1. Гульчевская Н.Е. Agile в образовании. [Электронный ресурс]. – URL: <http://agileineducation.ru/agile-v-obrazovanii> (дата обращения: 06.03.2022).
2. Коул Р., Скотчер Э. Блистательный Agile. Гибкое управление с помощью Agile, Scrum и Kanban. – СПб.: Питер, 2019. – 304 с.
3. Кречетников К.Г. Педагогический дизайн. [Электронный ресурс]. – URL: <https://kursostroenie.lektorium.tv/pedagogicheskii-dizain-ros> (дата обращения: 28.03.202).
4. Слостенин В.А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 11-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБ ОЦЕНКЕ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Степанова Алла Сергеевна

*канд. филол. наук, доцент,
Волжский государственный университет водного транспорта,
РФ, г. Нижний Новгород*

MODERN RESEARCH ON ASSESSING THE NEGATIVE CONSEQUENCES OF DISTANCE LEARNING

Alla Stepanova

*Candidate of philological sciences, associate professor
Volga State University of Water Transport,
Russia, Nizhny Novgorod*

Аннотация. В статье анализируются негативные последствия дистанционного способа обучения в школах и вузах, как их видят современные ученые. Целью статьи является описание факторов, негативно влияющих на физическое, психологическое и интеллектуальное состояние обучающихся в онлайн-режиме школьников и студентов.

Abstract. The article analyzes the negative consequences of distance learning in schools and universities, as modern scientists see them. The purpose of the article is to describe the factors that negatively affect the physical, psychological and intellectual state of schoolchildren and students studying online.

Ключевые слова: цифровизация; дистанционное обучение; электронные средства обучения; недостатки дистанционного обучения; последствия дистанционного обучения.

Keywords: digitalization; distance learning; e-learning tools; disadvantages of distance learning; the consequences of distance learning.

Цифровизация образования в школах и вузах за последние два года вошла в нашу жизнь и стала повседневной реальностью. В условиях пандемии этот процесс был неизбежен, но сегодня мы имеем возможность оценить его педагогическую целесообразность и, главное, безопасность для системного использования в обучающих организациях.

Существует большое количество исследований, анализирующих плюсы электронного обучения. Тем не менее, все чаще раздаются голоса о небезопасности и даже прямом вреде дистанционного формата.

Прежде всего, отметим, что существует документ «Гигиенические нормативы и специальные требования к устройству, содержанию и режимам работы в условиях цифровой образовательной среды в сфере общего образования» [1], совместно разработанный в июне 2020 года Национальным медицинским исследовательским центром здоровья детей и Всероссийским обществом развития школьной и университетской медицины и здоровья под эгидой РАН и Министерства здравоохранения РФ. Руководство базируется на результатах новейших исследований в области гигиенических нормативов и специальных требований к условиям работы в цифровой среде для детей и подростков.

Приведем основные правила, утвержденные данным руководством.

Данными нормативами не рекомендуется использование в режиме онлайн-обучения системы беспроводной передачи данных для подключения к сети Интернет. При использовании системы беспроводной передачи данных расстояние от точки WiFi до рабочего места должно быть не менее 5 м.

Нормативами установлено, что использование на занятиях двух различных электронных средств обучения (ПК, планшет, смартфон) не допускается. Не допускается также использование смартфонов для образовательных целей (чтение и поиск информации). Размеры (диагональ) экрана электронных средств обучения должны соответствовать гигиеническим нормативам.

Организация рабочих мест пользователей ПК, ноутбуков и планшетов должна обеспечивать зрительную дистанцию до монитора не менее 50 см. Использование планшетов предполагает их размещение на столе под углом 30°. Исключается работа с ноутбуком или планшетом на коленях, в руках, лежа. В поле зрения пользователя не должно быть ярких источников света.

Непрерывная и суммарная продолжительность использования различных электронных средств обучения на занятиях должны соответствовать гигиеническим нормативам.

При необходимости использовать наушники следует ограничить их непрерывное использование для всех возрастных групп временем не более часа. Оптимальный уровень громкости составляет 60% от максимальной.

Для чтения, выполнения заданий обучающимися всех возрастных групп следует использовать преимущественно учебные издания на бумажных носителях.

Во время и между занятиями необходимо организовать перерывы для профилактики зрительного утомления, повышения активности центральной нервной системы, для снятия напряжения с мышц шеи и плечевого пояса, с мышц туловища, для укрепления мышц и связок нижних конечностей.

Режим использования электронных устройств, оборудованных экраном, во внеучебное время должен строиться на соотношении для обучающихся старше 15 лет – «один к одному» (например, на каждые 30 минут работы – 30 минут отдыха).

Перед началом занятий и каждый час работы помещение, в котором проводятся занятия, следует проветривать (не менее 15 минут) с учетом погодных-климатических условий, избегая сквозняков.

При использовании электронного оборудования, в том числе сенсорного экрана, клавиатуры, компьютерной мыши необходимо ежедневно дезинфицировать их в соответствии с рекомендациями производителя либо с использованием растворов или салфеток на спиртовой основе, содержащих не менее 70% спирта.

Очевидно, что нормативы по продолжительности использования технических средств обучения, перерывам в их использовании, режиму использования устройств во внеучебное время, также как, скорее всего, и остальные приведенные выше нормативы, школьниками и студентами соблюдены не были. Более того, ни школьники, ни студенты, об этих требованиях даже не знали и не задумывались.

Обратимся к исследованиям влияния дистанционного обучения на здоровье обучающихся. В частности, летом 2020 г. группа авторов

ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» провела исследование «Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (Covid-19)» [3]. Данные, полученные в ходе исследования, выявили острые недостатки учебного процесса в режиме самоизоляции, которые могут привести (и уже привели) к ухудшению здоровья и успеваемости учеников. Исследование показало, что дистанционное обучение в режиме самоизоляции оказало негативное влияние на психосоматическое состояние подростков. В частности, отмечены такие нарушения, как депрессии, астенические состояния, обсессивно-фобические реакции, гиперкинетические реакции, головные боли и нарушения сна.

Кроме того, в вышеуказанном исследовании выявлены нарушения, характерные для людей, работающих в профессиональном режиме с информационно-телекоммуникационными технологиями. Среди них признаки компьютерно-зрительного синдрома (выявлены у 31% опрошенных) и карпально-туннельного («запястного») синдрома (4% опрошенных). При этом, указано в работе, необходимое в таких условиях медико-психолого-педагогическое сопровождение учеников и их родителей отсутствовало.

Для оценки возможных последствий широкомасштабной цифровизации в образовании обратимся к документу «Экспертиза по оценке безопасности дистанционного обучения и внедрения цифровых технологий». Данное исследование было проведено «Независимой ассоциацией врачей» в июне-августе 2021 г. В экспертном заключении по оценке безопасности дистанционного обучения и активного внедрения методик с применением цифровых технологий дается ряд выводов [2].

Прежде всего, ученые указывают, что дистанционное и электронное обучение на постоянной основе с увеличением времени нахождения за электронными средствами обучения (компьютер, планшет, смартфон и т.д.) приведет к росту и «омоложению» заболеваний органов дыхания, сердечно-сосудистой, нервной и репродуктивной системы учеников.

Кроме того, онлайн-обучение на постоянной основе будет способствовать развитию у обучающихся следующих глазных патологий: компьютерный зрительный синдром, спазм аккомодации, близорукость, офтальмогипертензия, катаракта, деструктивные процессы на сетчатке.

Дистанционное обучение запустит также целый каскад патологических процессов со стороны опорно-двигательного аппарата учеников. Это приведет к таким изменениям, как вялая осанка, вколоченный крестец, перегрузка шейного отдела позвоночника, нарушение кровоснабжения головного мозга, мышечный гипотонус скелетной мускулатуры,

гравитационное повреждение межпозвонковых дисков, изменение градиента давления в сосудах головы и шеи, «обкрадывание» головного мозга артериальной кровью на фоне сниженного венозного возврата в правое предсердие, предпосылки к частым респираторным инфекциям и нарушению функции тазовых органов, формирование статического плоскостопия и многому другому.

Помимо физических изменений, опасными являются также и нарушения процесса формирования личности и мышления. Врачи отмечают такие патологические изменения, как ослабление контроля в эмоциональной сфере; нарушение целеполагания и упорства в достижении цели, ослабление волевого стремления; неспособность выстраивать четкие логические связи и неспособность критически мыслить, что повышает склонность к внушаемости и к манипуляции третьими лицами; агрессивные деструктивные идеи (насилие, персеверации, оскорбления, издевательства над другими и т.д.) перенимаются как нормы жизни и проецируются на реальную жизнь. Исследователи подчеркивают, что происходит ослабление наиболее сложных психических функций сознания, интеллекта, мышления и долговременной памяти, а эмоции и влечения растормаживаются, вплоть до возникновения аффектов. В результате обучающиеся становятся внушаемыми, возбужденными, сексуально-агрессивными, склонными к бунту, протесту до разрушающих действий, создавая риск для самого ученика и окружающих вплоть до противоправных действий.

Все это снижает психическое здоровье учеников и в долгосрочной перспективе физическое здоровье населения, ведет к развитию психосоматических заболеваний и ухудшению качества жизни.

Таким образом, проведенные медицинскими организациями исследования указывают на опасность применения дистанционных средств обучения, отмечая необходимость взвешенного и критичного подхода к внедрению их в учебный процесс. Влияние электронного обучения на формирующийся организм может быть крайне негативным, затрагивая как физическую, так и интеллектуальную и психологическую составляющие внутренней жизни подростков. Эта проблема, как никакая другая, нуждается в дальнейшем осмыслении научным сообществом.

Список литературы:

1. Гигиенические нормативы и специальные требования к устройству, содержанию и режимам работы в условиях цифровой образовательной среды в сфере общего образования. Руководство. - М.: НИИЦ здоровья детей Минздрава России, 2020. – 20 с.

2. Медицинское экспертное заключение Международной Общественной Организации «Независимая Ассоциация Врачей» по оценке безопасности дистанционного обучения и активного внедрения методик с применением цифровых технологий для детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://expert-doctors.site/expert/ekspertiza-distant/> (дата обращения: 04.04.22).
3. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (Covid-19) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья.- 2020.- № 2.- С. 4-23.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДИКТОРЫ РЕЦИДИВОВ У ПАЦИЕНТОВ С АТОПИЧЕСКИМ ДЕРМАТИТОМ

Тактаракова Софья Сергеевна

*аспирант,
кафедра клинической психологии и психотерапии с курсом ПО,
Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого,
РФ, г. Красноярск*

Логинова Ирина Олеговна

*д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой,
кафедра клинической психологии и психотерапии с курсом ПО,
Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого,
РФ, г. Красноярск*

Наркевич Артем Николаевич

*д-р мед. наук, доцент, зав. кафедрой,
кафедра медицинской кибернетики и информатики,
Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого,
РФ, г. Красноярск*

PERSONALITY TRAITS AS PREDICTORS OF RELAPSE IN PATIENTS WITH ATOPIC DERMATITIS

Sofya Taktarakova

*Post-graduate student
of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy,
Professor V.F. Voino-Yasenetsky,
Krasnoyarsk State Medical University,
Russia, Krasnoyarsk*

Irina Loginova

*D.Sc. in Psychology, Professor, Head of the Department
of Clinical Psychology and Psychotherapy with a Course in PA,
Professor V.F. Voino-Yasenetsky,
Krasnoyarsk State Medical University,
Russia, Krasnoyarsk*

Artem Narkevich

*D. Med.Sc, Associate Professor, Head of the Department
of Medical Cybernetics and Informatics,
Professor V.F. Voino-Yasenetsky,
Krasnoyarsk State Medical University,
Russia, Krasnoyarsk*

Аннотация. Цель нашего исследования сосредоточена на изучении личностных черт и характеристик личности, которые связаны с инициацией и прогнозированием частоты рецидивов. В статье представлен широкий спектр эмпирических данных по результатам пилотного исследования с целью планирования дальнейших этапов разработки прогнозной модели возможных рецидивов atopического дерматита. Нами были исследованы и статистически систематизированы психологические особенности пациентов с atopическим дерматитом, влияющие на частоту обострений у данной нозологической группы, в результате чего мы получили эмпирическую модель психологических особенностей пациентов с atopическим дерматитом для дальнейшего выделения мишеней психологической помощи.

Abstract. The aim of our study is to investigate personality traits and characteristics that are associated with the initiation and prediction of relapse rates. The article presents a wide range of empirical data from a pilot study in order to plan further steps in the development of a predictive model of possible relapses of atopic dermatitis. We have studied and statistically systematized

psychological features of patients with atopic dermatitis which influence the frequency of relapses in this nosological group. As a result, we obtained an empirical model of psychological features of patients with atopic dermatitis to further identify targets for psychological help.

Ключевые слова: атопический дерматит; психологическое здоровье; психодерматология; рецидив атопического дерматита; прогнозирование рецидивов; психологическое благополучие; тип отношения к болезни; устойчивость жизненного мира; локус контроля.

Keywords: atopic dermatitis; psychological health; psychodermatology; psychocorrective targeting; relapse of atopic dermatitis; prediction of relapse; psychological well-being; type of attitude to the disease.

Атопический дерматит — одно из наиболее сложных хронических воспалительных системных заболеваний, признаками формирования которого являются зуд, сыпь на обширных участках тела, сухость и другие неприятные симптомы. Обострение кожного процесса может иметь психогенную природу, поэтому атопический дерматит относится к одним из классических психосоматических заболеваний. Основываясь на данных отечественных исследователей, частота психогенных обострений при атопическом дерматите колеблется от 55 до 86% [2, с. 16-20].

Кожа как психосоматический орган человека, является базисом всех восприятий и проявлений внутренних конфликтов. Такие аспекты, как чрезмерная впечатлительность, чрезвычайно эмоциональная включенность в происходящие события, чувствительность, имеется в виду, когда говорят о «тонкокожем» человеке [1, с. 245].

Атопический дерматит, как воспалительная реакция кожи, развивающаяся на основе неконструктивного психологического состояния, представляется преходящим функциональным расстройством, которое может наблюдаться в контексте хронических или рецидивирующих эмоциональных нарушений, где неблагоприятные психологические факторы проявляются в виде рецидивирующих или хронических стереотипных патологических процессов с вазомоторными, секреторными и трофическими изменениями в коже. У таких пациентов рецидивы возникают по механизму «оживления следов» даже в случае длительной или почти полной ремиссии, и можно сказать, что они не связаны с непосредственной причиной первоначального поражения кожи [3, с. 384].

Проведя анализ имеющейся литературы по актуальному направлению, можно сказать, что единой концепции, позволяющей оценить роль личности больных атопическим дерматитом в формировании заболевания и частоте его обострений, не предложено.

Нами была проведена исследовательская работа, в которой принимали участие 60 пациентов с атопическим дерматитом с использованием методики «Исследование устойчивости жизненного мира человека» (И.О. Логинова, 2012); методики «Локус контроля» (Дж. Роттер); «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф); ТОБОЛ – изучение типа отношения к болезни (А.Е. Личко, Н.Я. Иванов); дерматологический индекс качества жизни (A.Y. Finlay, Gk Khan).

В аналитическую работу были включены следующие компоненты: пол, возраст, стаж заболевания, количество обострений заболевания в год и их взаимосвязь с психологическим благополучием, локусом контроля, дерматологическим индексом качества жизни, типом отношения к болезни и устойчивостью жизненного мира человека. Для упорядочивания этих данных был применен факторный анализ, в результате которого была получена факторная модель психологических особенностей пациентов с атопическим дерматитом.

Фактор 1, названный нами «Психологическое благополучие» и объясняющий 20,738 % дисперсии, позволяет констатировать у пациентов способность управлять окружающей средой, эффективное использование различных жизненных ситуаций, способность выбирать и развивать отношения, отвечающие личным потребностям и ценностям.

Фактор 2, названный нами «Возраст и ответственность за себя» и объясняющий 7,767% дисперсии, включает в себя следующие переменные: «Возраст», «Интернальность» и «Экстернальность», «Устойчивость жизненного мира», «Жизненный сценарий», «Эргопатический тип отношения к болезни», «Сензитивный тип отношения к болезни». Совокупность переменных позволяет предположить, что внутренние опоры возникают с возрастом, когда пациент в большей степени готов опираться на себя и на свой опыт, понимая собственные жизненные приоритеты, стремления, стратегии. Интернализованные личности характеризуются высокой степенью субъективного контроля над всеми значимыми ситуациями, более позитивным отношением к миру и большим осознанием смысла и цели жизни. При этом, среди пациентов значимо представлена и экстернальность, что указывает на стремление переложить ответственность на других в определенных ситуациях. Пациенты с атопическим дерматитом считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Одной из сфер ответственности для них выступает работа.

Фактор 3, названный нами «Эмоциональный тип отношения к болезни» и объясняющий 6,757% дисперсии, включает в себя следующие переменные: «Эйфорический», «Неврастенический». У пациентов

преобладает пониженный фон настроения. У них бывают вспышки раздражения, особенно при рецидивах, когда они чувствуют себя некомфортно. Наличие хорошего настроения зависит от того, как долго болезнь находится в стадии ремиссии и насколько успешным было лечение.

Фактор 4, названный нами «Готовность к личностным изменениям» и объясняющий 6,521% дисперсии, содержит в себе следующие показатели: «Личностный рост» и «Анозогностический тип отношения к болезни». Он показывает одну из стратегий ухода пациента в саморазвитие, отрицание болезни, нивелирование ее значимости в собственной жизни.

Фактор 5 объясняет 6,397% дисперсии и включает в себя один показатель - «Обсессивно-фобическое отношение к болезни». Для пациентов характерна тревожность, которая заключается в основном в страхе не перед реальными, а маловероятными осложнениями болезни, неудачей лечения и возможными (но необоснованными) неудачами в жизнедеятельности.

Фактор 6, названный нами «Погруженность в болезнь» и объясняющий 5,980% дисперсии, содержит в себе следующие показатели: «Эгоцентрический тип отношения к болезни» и «Ипохондрический тип отношения к болезни». Этот фактор отражает стиль жизни пациента, когда он "принимает" болезнь и открывает для себя ее преимущества. Как правило, пациенты демонстрируют свою боль и страдания перед родными и другими людьми, чтобы добиться их сочувствия и внимания, сочетают желание лечиться с неуверенностью в успехе, постоянной потребностью в тщательном обследовании у известных специалистов и страхом перед вредными и болезненными процедурами.

Фактор 7, обозначенный нами «Качество жизни, обусловленное обострениями заболевания» и объясняющий 5,432% дисперсии, включает в себя «Количество обострений в год», «Дерматологический индекс качества жизни», «Пол». Можно обнаружить, что чем меньше обострений в год у пациента, тем выше уровень качества жизни, обусловленный данным заболеванием. Кроме того, женщины и мужчины по-разному переживают рецидивы заболевания и снижение качества жизни.

Фактор 8, обозначенный нами «Длительность заболевания» и объясняющий 5,204% дисперсии, включает в себя показатели «Стаж заболевания» и «Тревожный тип отношения к болезни». Результаты указывают на адаптивность к заболеванию с увеличением стажа болезни, снижение тревожности.

Фактор 9, названный нами «Паранойяльность» и объясняющий 5,160% дисперсии. Пациенты считают, что болезнь вызвана внешней причиной, злым умыслом другого человека. Они очень скептически и осторожно относятся к разговорам о себе, лекарствам и процедурам.

Фактор 10, названный нами «Гармонический тип отношения к болезни» и объясняющий 5,070% дисперсии. Пациенты оценивают свою болезнь, не преувеличивая ее тяжесть, но и не преуменьшая ее, и стараются активно участвовать во всех аспектах ее успешного течения.

Таким образом, в результате данного исследования можно сделать вывод о том, что такие психологические особенности пациентов с atopическим дерматитом как психологическое благополучие, возраст, эмоциональное реагирование на болезнь, готовность к личностным изменениям, погруженность в болезнь, качество жизни, обусловленное заболеванием и различные типы отношения к болезни являются предикторами возникновения рецидивов. Соответственно, требуется специально организованная психологическая помощь для данной категории пациентов.

Разработка программ психологической помощи пациентам с atopическим дерматитом является задачей следующего этапа нашей работы.

Список литературы:

1. Любан-Плоцца Б., Пельдингер В., Крегер Ф. Психосоматический больной на приеме у врача. – СПб: Изд-во СПб. научн.-иссл. психоневрол. ин-та им. В.М. Бехтерева, 1994. – 245 с.
2. Потекаев Н.Н., Данилин И.Е., Корсунская И.М. и др. Психосоматические аспекты atopического дерматита // Врач. – 2018. – № 29(2). – С. 16-20.
3. Тополянский В.Д., Струковская М.В. Психосоматические расстройства. – М.: «Медицина», 1986. – 384 с.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УЛУЧШЕНИЕ САМОЧУВСТВИЯ ЛЮДЕЙ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ МЕТОДАМИ ПРОЛОНГИРОВАННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ

Каримова Анна Мансуровна

психолог,

*Тольяттинский Государственный Университет – ТГУ,
РФ, г. Тольятти*

IMPROVING THE WELL-BEING OF PEOPLE WITH POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER BY METHODS OF PROLONGED EXPOSURE

Anna Karimova

Psychologist.

*Togliatti State University - TSU,
Russia, Togliatti*

Аннотация. В современном мире для людей с посттравматическим стрессовым расстройством существует метод пролонгированной экспозиции, который помогает лучше справиться с симптомами расстройства и улучшить самочувствие человека.

Abstract. In today's world for people with post-traumatic stress disorder, there is a method of prolonged exposure, which helps to better cope with the symptoms of the disorder and improve the person's well-being.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство; ПТСР; экспозиция; пролонгированная экспозиция; психотерапия посттравматического стрессового расстройства.

Keywords: post-traumatic stress disorder; PTSD; exposure; prolonged exposure; psychotherapy for post-traumatic stress disorder.

Пролонгированная экспозиция — это один из методов лечения посттравматического стрессового расстройства. Пролонгированная экспозиция возникла как метод расширения и применения к ПТСР теории эмоциональной обработки, главной задачей которой является полноценное осознание и обработка опыта, который привел к травме [1].

Сама пролонгированная терапия решает сразу несколько задач:

1. Психологическое образование человека, разъяснение, что, как и почему с ним происходит. Подробный рассказ о том, почему и как образуется посттравматическое стрессовое расстройство.

2. Постоянные намеренные погружения в стрессовые ситуации, иначе говоря экспозиции. Ситуации выбираются те, которые напоминают клиенту о его травмах.

3. Вспоминание и пересказ травматических воспоминаний, представление травматических событий в воображение, погружение в травматические ситуации, с последующей обработкой всех аспектов произошедшего, эмоций и мыслей, который испытывал клиент во время травматического события.

Если рассматривать вопрос о том, кому нужна и подходит пролонгированная экспозиция, то многие исследования подтверждают, что не все клиенты, столкнувшиеся с травматическими событиями, нуждаются в применении пролонгированной экспозиции [1]. Сразу после травматического события у многих людей наблюдается ухудшение ментального здоровья, и даже возникают многие симптомы посттравматического стрессового расстройства. Однако, спустя несколько месяцев обычно, психика постепенно сама перерабатывает травмирующие события и симптомы посттравматического стрессового расстройства уходят и ментальное здоровье у большинства клиентов улучшается. Однако, остаётся и группа тех, кто даже по прошествии нескольких месяцев, а иногда и по прошествии нескольких лет имеет признаки посттравматического стрессового расстройства, которое причиняет большие неудобства в жизни и препятствует планомерному развитию жизни клиента.

Очень часто можно наблюдать, что клиенты, которые страдают от посттравматического стрессового расстройства так же злоупотребляют алкоголем и другими психоактивными веществами. Данные вещества и стимуляторы помогают им забыть боль и травмирующие события, которые они пережили. Несмотря на временное облегчение в долгосрочной перспективе клиенты очень страдают от образовавшейся зависимости от психоактивных веществ. В результате этого возникает вопрос, если клиент кроме посттравматического стрессового расстройства страдает от зависимости от алкоголя или других психоактивных веществ, можно ли применять для него терапию пролонгированной экспозиции? Или же стоит сначала отправить его на лечение от зависимости

от психоактивных веществ, а затем уже проводить пролонгированную экспозицию? На этот вопрос нам дают исследования, проведенные в последние годы применения пролонгированной экспозиции. Данные исследования говорят нам, что одновременное лечение посттравматического стрессового расстройства и других коморбидных расстройств, вызванных злоупотреблением, например алкоголя, не только возможно, но и крайне желательно. Взаимодействие на клиента и его проблем с нескольких сторон улучшает вероятность излечения, так как клиент сразу занимается всеми своими проблемами, а не откладывает лечение в долгий ящик. Люди, злоупотребляющие алкоголем и наркотиками часто демонстрируют избегающее поведение, например не хотят устраиваться на постоянную работу или проходить регулярную психотерапию. У так людей на самом деле редко возникает желание лечиться, поэтому если такой клиент приходит на терапию пролонгированной экспозицией намного более лучшим решением будет оставить его в терапии и дать ему возможность проходить лечение и от своих зависимостей от психоактивных веществ и так же разбираться с последствиями посттравматического стрессового расстройства.

В любом случае, терапевту необходимо тщательно следить за тем, что бы клиенты не употребляли во время терапии пролонгированной экспозиции психоактивные вещества, особенно в целях успокоения и снижения тревоги, так как это сводит на нет все принципы работы пролонгированной экспозиции, которая подразумевает то, что клиент преодолевая себя и помещая себя в стрессовую ситуацию, которая наполнена болезненными для него триггерами, учиться преодолевать себя и в процессе этой экспозиции психика учиться перерабатывать новый опыт и эмоции. Таким образом клиент, который мотивирован отказаться от употребления алкоголя и психоактивных веществ, пролонгированная экспозиция может оказаться отличным вариантом.

Если перейти непосредственно к схеме лечения, то первым пунктом в пролонгированной терапии является психологическое информирование человека. Оно начинается с первой сессии, с раздаточного материала, в котором говорится, что избегание воспоминаний о травме поддерживает симптомы посттравматического стрессового расстройства.

Важно обратить внимание человека на то, что пролонгированная экспозиция направлена на постепенное уменьшение, а затем на прекращение избегания. На последующих сессиях психолог так же постоянно напоминает и разъясняет клиенту методы пролонгированной терапии, а также знакомит с основными приемами пролонгированной терапии: это испытания в естественных условиях, так сказать в живую и в воображении. Психологическое образование продолжается в дальнейшем в виде обсуждения эмоция, мыслей, страхов человека на дальнейших сессиях.

Так же на второй сессии обычно клиент приходит и знакомится с экспозицией в настоящем, с понятием безопасных ситуаций и ситуаций с низким уровнем риска.

На каждой следующей сессии человек с психологом выбирают различные ситуации, в которых они могут применить метод экспозиции в естественных условиях. Особенно важно в данной ситуации учитывать уровень дистресса, который может выдержать клиент и его способность успешно выполнять условия и правила экспозиции.

На третьей сессии обычно осуществляется ознакомление с воображаемым представлением травмы – одним из главных инструментов пролонгированной экспозиции. Она состоит из представления человеком и пересказа вслух травмирующего события и следующей затем обработкой мыслей, эмоций и деталей прошедшего события. Воображаемое представление травмы проводится на протяжении всего периода терапии, так как является одним из самых эффективных способов преодоления травмирующего события.

Цель экспозиции в естественных условиях и воображаемым представлением травмы в том, что бы способствовать эмоциональной обработке травматических событий, которая помогает клиенту справиться с травматическими воспоминаниями, обработать эмоции и мысли, а так же детали травмы, возникающие во время повторных переживаний.

Продельвая эти действия раз за разом, люди понимают, что их проговаривания событий травматического события не являются в полной мере самим травматическим событием. Клиенты осознают, что разговоры о травме — это не сама травма. Это позволяет им уравновесить свои эмоции и более стойко выносить дистресс, который они первоначально не могли выносить.

В результате тот уровень дистресса, который человек не мог выносить в начале лечения и который он избегал, в конце лечения, благодаря постоянному применению экспозиции в естественных условиях и воображаемому представлению травмы, человек уже может выносить и это перестает так сильно мешать спокойному развитию и течению его жизни.

В результате всего этого люди понимают, что дистресс в процессе воспоминания травмы снизился и теперь они способны его выдержать.

В общем и целом, клиенты в процессе пролонгированной терапии учатся исследовать свои чувства, мысли и эмоции. Пролонгированная экспозиция так же является хорошим инструментом того, чтобы проверить убеждения клиента о себе и мире. Так ли верно опасения клиента о том, что его не возьмут на более хорошую и высокооплачиваемую

работу? Справедлива ли мысль, что клиент мужчина не может понравиться красивой и образованной девушке и поэтому не может построить свою личную жизнь и создать семью? Почему клиент считает, что не стоит заводить дружбу с людьми другой национальности на его работе? Если посмотреть глубже в возможности пролонгированной экспозиции и расширить ее влияние на жизнь человека, то можно обнаружить, что ее инструменты являются прекрасным способом исследовать мир вокруг человека и получить достоверные, подтвержденные в естественных условиях опыт.

Иногда может получиться, что благодаря пролонгированной терапии постепенно вся жизнь человека кардинально меняется посредством того, что он начинает получать все новый и новый для себя опыт. Терапия даже может превратиться в увлекательную игру, в которой перед человеком устанавливаются все более и более сложные задания, и он с успехом их преодолевает. В результате и мировоззрение и общее состояние психики у человека постепенно улучшаются. Конечно, данный тип терапии требует от клиента активного участия, смелости в преодолении себя и упорства.

Список литературы:

1. Эдна Б. Фоа. Элизабет А. Хэмбри. Барбара Оласов-Ротбаум. Шейла А.М. Раух. Пролонгированная экспозиция в терапии посттравматического стрессового расстройства. Переработка травматического опыта. Компьютерное издательство «Диалектика». – Москва. 2020.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ И УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Дорофеева Анастасия Александровна

студент

*Института истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
РФ, г. Новосибирск*

FORMATION OF AN ADEQUATE SELF-ESTEEM OF A TEENAGER AS A FACTOR OF PREVENTION AND SETTLEMENT OF CONFLICT BEHAVIOR

Anastasia Dorofeeva

Student

*of the Institute of History of Humanities Education,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Russia, Novosibirsk*

Аннотация. Статья посвящена проблеме самооценки личности в подростковый период. Работа будет полезна в деятельности практических психологов, учителей, родителей, подростков, увлеченных саморазвитием.

Abstract. The article is devoted to the problem of self-esteem of the individual in adolescence. This work will be useful for practical psychologists, teachers, parents, and teenagers who are interested in self-development.

Ключевые слова: подросток; конфликт; самооценка; родители; сверстники.

Keywords: teenager; conflict; self-esteem; parents; peers.

Проблема конфликта и конфликтного взаимодействия достаточно хорошо освещены в педагогике и психологии, социальной психологии, конфликтологии. Изучением конфликтов в педагогике занимались

Л.И. Божович, В.А. Крутецкий, Л.С. Славина. В работах данных ученых раскрывается понятие конфликта, рассматриваются виды конфликтов. Проблемой профилактики и урегулирования конфликтов занимались А.Я. Анцупов, Е.М. Бабосов, А.В. Глухова, В. Дмитриева, А.И. Шипилов и др.

Конфликт - крайне острый путь разрешения важных противоречий, которые возникают во взаимодействии субъектов, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1, с. 67]. То есть, конфликты затрагивают разнообразные области жизнедеятельности членов общества. Наиболее часто этому подвержены подростки, из-за психологических особенностей и новообразований данного возрастного периода. Возраст 10-12 лет характеризуется как младший подростковый и заслуживает особого обсуждения ввиду распространения и сложности конфликтов, возникающих в этой группе учащихся.

Дети 10-12 лет (учащиеся 5-6 классов) находятся в переходном возрасте – от младшего школьного возраста к подростковому. Общение подростков со сверстниками – особенная сфера их жизни. Время от времени оно делается таким увлекательным, что отодвигает учебу на задний план, уменьшает притягательность общения с родными. В данном возрасте ребенок постепенно обретает чувство взрослости. У детей усиливается независимость от взрослых, негативизм. Дети стремятся противостоять, не поддаваться влиянию, предложениям, суждениям, чувствам взрослых. Вместе с тем в данный период отмечается формирование самосознания и собственного мировоззрения. Подростки зачастую хотят доказать окружающим, что они уже достаточно взрослые, и именно поэтому с их мнением все должны считаться, а не только выслушивать его или еще хуже игнорировать [4, с. 60].

Подростковый период характеризуется ускорением физического развития, половым созреванием. У подростка начинается гормональная перестройка организма, а это, в свою очередь, ведет к эмоциональной нестабильности. Подросток стремится к самовыражению, через отождествление себя, сравнение с другими формируется его самооценка, создается сложившийся идеал, несовпадение с которым ведет к различным конфликтам [2, с. 28].

Наиболее часто в подростковой сфере встречаются межличностные и внутриличностные конфликты. Межличностные конфликты совершаются между подростками по разнообразным причинам и носят социальный, личностный, а иногда психологический характер.

Наиболее распространенными конфликтами в среде учащихся является лидерство, в котором отображается соперничество между несколькими лидерами и их объединениями за первенство в группе.

Подход к лидерству, в особенности в подростковой сфере, связан с демонстрацией преимущества, цинизма, безжалостности, жестокости [5, с. 193].

Инцидент между подростками основывается часто на борьбе из-за лидерства. Главными причинами конфликтного поведения подростков являются степень требований, самооценка и статус. На конфликтность учащихся значительное воздействие оказывают их персональные психологические личностные черты, а именно – враждебность. Наличие в классе агрессивных учащихся увеличивает возможность инцидентов не только с их участием, но и без них – между иными членами классного коллектива.

Психологи и социологи выделяют ряд причин возникновения конфликтов:

- ссоры из-за второй половинки (у девочек из-за мальчиков, у мальчиков из-за девочек);
- различия в социально-экономическом уровне учащихся;
- оскорбления, сплетни, доносы, зависть;
- взаимные непонимания подростков и др. [6, с. 89].

Часто конфликтное поведение подростков регулируется самооценкой – это форма проявления внутриличностного конфликта. Завышенная самооценка, тенденция к переоценке себя способны привести к конфликтам с окружающими. Заниженная самооценка личности, наоборот, формирует чувство неуверенности, тревожности, и приводит к безынициативности.

Подростковый возраст в психологии рассматривается как период интенсивного становления самооценки. Это обусловлено тем, что он включается в новую общественно значимую и оцениваемую деятельность, а также значительным расширением круга общения. Самооценка отражает то, что подросток узнает от окружающих о себе, его возрастающую собственную активность, направленную на сознание своих действий и личностных качеств.

Значимую роль в регуляции поведения подростка играет самооценка, являясь механизмом регуляции его поведения, деятельностью, в которую он включается, в осуществлении возможностей, способностей, в выстраивании дружеских отношений со сверстниками и родными взрослыми.

Создание правильной самооценки является одним из серьезных факторов формирования личности подростка. На формирование самооценки оказывают влияние близкие родственники, друзья, а также собственная деятельность и самостоятельная оценка ее итогов.

Адекватная самооценка влияет на формирование у подростка уверенности в себе, в своих внутренних резервах, являясь значимым

базисом для расширения компетентности подростка и его полноценности. Недостаточно развитая самооценка не дает раскрыться и реализовать возможности и способности подростка, способствует возникновению внутренних конфликтов, приводит к нарушениям в общении и свидетельствует о неблагоприятном развитии личности подростка.

В сегодняшнем обществе опасным симптомом является увеличение числа подростков с девиантным поведением, которое выражается в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). Такие подростки составляют группы риска общественно опасного поведения. Растет демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение, которое обусловлено неуверенностью в себе, неадекватной и сомнительной самооценкой. Такое поведение складывается у подростка, в целях привлечения внимания к себе. Возникает желание казаться более значимым в глазах сверстников, создание большей уверенности, в итоге повысить свою самооценку.

Самооценка складывается в основном в процессе ранней социализации подростка. Подростковый возраст наиболее плодотворен для предупреждения и исправления неадекватной и низкой самооценки.

Статус «социально опасное положение» отмечается у подростков, которые находятся в обстановке, опасной для их жизни и здоровья. Иногда они нарушают закон, совершают антиобщественные поступки. Такие несовершеннолетние, склонны к девиантному поведению.

Неустойчивая и неадекватная самооценка, чувство неуверенности и комплекс неполноценности являются критериями определения подростков, способных на социально опасное положение. У подростков с неадекватной и неустойчивой самооценкой отмечаются проблемы в учебной деятельности, возникают конфликты с педагогами, сверстниками, отмечаются проблемы в семье с родителями, в создании благоприятных контактов с одноклассниками, т.е. социализация осуществляется с потерями для самих подростков, они испытывают трудности в определении своего места в обществе, в успешно выполнять свои социальные роли.

Можно утверждать, что самооценка в подростковом возрасте является внутренне противоречивой: с одной стороны, подросток воспринимает и оценивает себя как личность уникальную, значимую, даже исключительную, верит в себя, порой ставит себя выше других людей. В то же время внутри него бурлят сомнения, тщательно скрываемые подростком не только от окружающих, но и от самого себя, не допуская их в свое сознание. Неуверенность и отсутствие стабильности в самовосприятии выражаются в переживаниях, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток

сам не понимает, не осознает, и они скрываются за его обидчивостью, грубостью, агрессивностью, что приводит к частым конфликтам с окружающими взрослыми [6, с. 89].

Самооценка составляет внутреннее ядро личности подростка. Она лежит в основе его социальной адаптации и является ведущим регулятором поведения и деятельности подростка. Механизм становления самооценки подростков осуществляется в процессе межличностного взаимодействия.

Формирует самооценку социальное окружение - одноклассники, учителя, родители. В основе становления самооценки лежит отношение окружающих к ребенку, а уже на этой основе вырабатываются критерии для собственной оценки. С развитием личности подростка более точным становится его знание о себе, более правильной самооценки, совершенствуется умение разбираться в своих силах и возможностях, возникает стремление действовать в определенных ситуациях, опираясь не на оценки окружающих, а на собственную самооценку.

Складывающиеся особенности самооценки подростков обуславливают формирование определенных качеств личности. А именно, адекватная самооценка способствует формированию чувства уверенности в себе, самокритичности, настойчивости, завышенная самооценка ведет к излишней самоуверенности, некритичности, заниженная самооценка укрепляет чувство неуверенности и комплекс неполноценности.

Итак, самооценка подростков оказывает влияние на их поведение в конфликтных ситуациях. Подростки с низкой самооценкой используют стратегии поведения в конфликтных ситуациях – приспособление и сотрудничество. Если же у подростка высокая самооценка - им применяются стратегии поведения в конфликтных ситуациях: соперничество и компромисс.

Список литературы:

1. Анцупов А.Я. Введение в конфликтологию / А.Я. Анцупов - М.: МАУП. 2016. – 551 с.
2. Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. - 2012. - № 3. - С. 26-31.
3. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Ордена Ленина Всесоз. о-во «Знание». — М.: Знание, 1979. — 37, [2] с.
4. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка. Возрастная и педагогическая психология / Т.В. Драгунова. - М.: Академия, 2011. –356 с.
5. Романова М.В. Теоретические подходы к рассмотрению проблемы лидерства в науке / М.В. Романова // Мир науки, культуры, образования. – 2010 - №1. – С. 193.
6. Чепурная Д.Д. Особенности конфликтов между подростками // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. - 2016. - № 10-2. - С. 89.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКА

Кузнецова Анастасия Алексеевна

выпускник аспирантуры

Московского гуманитарного университета,

РФ, г. Москва

DEVELOPMENT OF CREATIVITY AS PREVENTION OF GAMBLING ADDICTION IN PRESCHOOLERS

Anastasia Kuznetsova

Graduate

of the Moscow Humanitarian University,

Russia, Moscow

Аннотация. В 2021 году на секции «Психология развития» конференции «Ломоносов» нами была представлена работа по теме «Исследование зависимости уровня развития креативности и наличия элементов игровой зависимости у детей дошкольного возраста». В этом году мы продолжили свои исследования по данному направлению, разработали программу развивающих занятий для дошкольников с низким уровнем креативности и высоким риском возникновения игровой зависимости, которую апробировали на выборке детей дошкольного возраста. Результаты данной работы мы хотели бы представить на конференции в этом году.

Abstract. In 2021, at the section "psychology of development" of the Lomonosov conference, we presented a paper on the topic "Study of the dependence of the level of development of creativity and the presence of elements of game addiction in preschool children". This year we continued our research in this area, developed a program of educational classes for preschoolers with a low level of creativity and a high risk of gaming addiction, which we tested on a sample of preschool children. We would like to present the results of this work at this year's conference.

Ключевые слова: игровая зависимость; дошкольный возраст; креативность.

Keywords: gambling addiction; preschool age; creativity.

Среди основных итогов, которые были нами обозначены в работе прошлого года, можно выделить следующие.

- У испытуемых, демонстрирующих высокий уровень наличия элементов игровой зависимости, уровень развития креативности низкий. Тогда как испытуемые с отсутствием выраженных элементов игровой зависимости, демонстрируют уровень креативности выше среднего.

- Установленная корреляция между двумя этими показателями позволяет нам сделать вывод о наличии взаимосвязи между элементами компьютерной зависимости и уровнем креативности [3].

В связи с возрастающей актуальностью проблематики развития элементов игровой зависимости уже в дошкольном возрасте нами предложено [1]:

- внедрять в работу дошкольных педагогов и детских психологов систему ранней диагностики наличия элементов развития игровой зависимости у дошкольников;
- проводить занятия по развитию креативности у дошкольников для профилактики развития игровой зависимости;
- внедрять в работу систему рекомендаций родителям и педагогам дошкольного направления.

Нами была разработана система занятий, развивающих креативность дошкольников, и проведено первичное исследование для отбора учащихся в группу развивающих занятий на 30 испытуемых. До и после проведения программы мы проводили измерение уровня развития креативности группы дошкольников и наличия элементов компьютерной зависимости. Полученные данные можно увидеть на графиках (рис. 1).

Диагностика игровой зависимости была проведена с использованием методики «Тест Писарева В.Г.» Диагностика уровня развития креативности была проведена с использованием методики Торренса, а также с помощью методики «Дорисуй круг» (методика Т.С. Комаровской) [4].

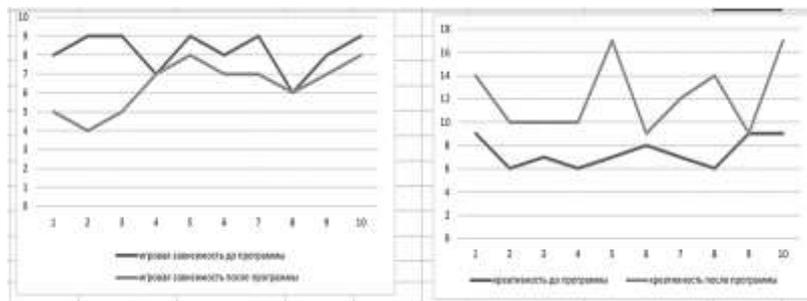


Рисунок 1. Графики соотношения параметров «игровая зависимость» и «креативность» до прохождения программы и после

По результатам методики Писарева В.Г. мы отнесли ребят к трем группам: ребята с отсутствием элементов игровой зависимости, ребята с наличием элементов игровой зависимости, ребята со склонностью к игровой зависимости и ярко выраженными элементами игровой зависимости. По шкале креативности после данной диагностики мы распределили ребят на 3 группы: высокий уровень развития креативности, средний и низкий уровень. Необходимо заметить, что у 10 из 11 ребят, которые продемонстрировали склонность к игровой зависимости, были выявлены низкие баллы по параметру «развитие креативности». Для прохождения нашей программы мы отобрали 10 ребят, которые попали в группу «наличие элементов игровой зависимости и низкий уровень развития креативности».

После проведения диагностики, мы обратили особое внимание родителей и дошкольных педагогов на группу ребят, которые получили высокие баллы по наличию элементов игровой зависимости и низкие баллы по уровню развития креативности. Эти ребята находятся в группе риска по возможности возникновения у них в скором времени игровой зависимости.

Родителям ребят с низким уровнем креативности и высоким уровнем наличия элементов игровой зависимости необходимо пояснить, что для ребенка важно пройти этап ролевой игры. Ролевая игра – ведущая деятельность дошкольного периода, именно она закладывает основы развития креативного мышления ребенка. Осваивая ролевые игры, ребенок учится фантазировать – представлять себя кем-либо, придумывать разные сюжеты, воображать, что из одного предмета можно получиться совсем другой. Качественно пройденный этап ролевой игры – отличный залог развития креативности ребенка [5].

Если же гаджеты в жизни ребенка появились в большом количестве раньше, чем сформировался процесс ролевой игры, вероятность возникновения игровой зависимости возрастает, так как ребенку становится интереснее получать «готовые» впечатления из различных компьютерных игр, чем фантазировать что-либо самостоятельно.

Ниже представлено описание программы занятий на развитие уровня креативности ребенка с активным использованием элементов ролевой игры. Данный курс мы предлагаем проводить с ребятами дошкольного возраста, у которых наблюдаются пониженный уровень развития креативного мышления и наличие элементов игровой зависимости.

Каждое занятие посвящено отдельной теме и призвано запустить у ребенка развитие фантазии и механизм развития ролевой игры.

Ребятам и их родителям по итогам исследования была дана развернутая обратная связь, а также было предложено пройти цикл занятий на развитие креативности. Занятия проходили в ноябре–январе 2021 года на базе центров развития «Академика» г. Реутов и «Радуга» г. Балашиха, мкр. Железнодорожный. После прохождения данной программы занятий у группы ребят было выявлено повышение уровня развития креативного мышления.

У 9 ребят из 10 уровень развития креативности после курса занятий стал выше, и только у одного ребенка баллы по шкале остались на прежнем уровне (см график в приложении).

Каждое из 5 занятий включает в себя:

1) разминку, в ходе которой дети учатся понимать, как лучше выполнить задание и на что при этом следует обратить внимание. Кроме того, разминка способствует настройке ребенка на занятие, введению в тематику занятия и повышению концентрации внимания;

2) основное задание занятия, которое направлено на развитие творческих способностей (творческого мышления, воображения);

3) дополнительное задание, которое направлено на развитие эмоционального мира ребенка;

4) игру или творческий практикум на закрепление темы занятия.

Все упражнения основного задания предназначены для развития следующих творческих мыслительных способностей: беглости, гибкости, оригинальности, способности к детальной разработке сюжетов, идей, рисунков.

Данные занятия можно проводить индивидуально или в формате мини-группы (до 5 человек).

Цели программы:

- развитие креативного мышления у дошкольников в возрасте от 4 до 6 лет;
- запуск модели самостоятельной ролевой игры у дошкольников.

Задачи программы:

- помочь дошкольникам запустить механизм развития ролевой игры;
- научить дошкольников самим придумывать и развивать сюжеты игры;
- запустить механизм развития креативного мышления дошкольника.

Планируемые результаты

Повышение уровня развития креативности у ребят с низкими входными баллами по первоначальному тестированию.

До начала занятий и после прохождения методики Торренса проводится измерение уровня креативности с помощью методики «Дорисуй круг» (методика Т.С. Комаровской), где ребенку предлагается сделать разнообразные изображения из геометрических фигур (круги).

Занятия проводились в течение 5 недель с периодичностью раз в неделю.

Ниже представлен план одного из занятий для ознакомления.

Тема 1 вводная: что такое фантазия

Структура занятия 1.

1) Разминка, знакомство.

Преподаватель-психолог знакомится с учениками или учеником, если занятие индивидуальное. Знакомство может пройти в необычной форме, чтобы запустить процесс фантазий у ребенка, педагог предлагает придумать, каким несуществующим вымышленным персонажем на сегодняшнее занятие хотели бы быть ребята. Сам педагог тоже участвует в игре. Персонажа необходимо выдумать и зарисовать, поэтому к началу занятия должны быть подготовлены цветные карандаши и бумага. Если ребенок явно копирует существующего сказочного героя или персонажа, педагог мягко акцентирует на этом внимание, например: «Мне кажется, твой герой очень напоминает Чебурашку, давай попробуем придумать что-то еще! Такого героя, которого еще никогда не было».

2) Введение в тему.

Когда персонажи придуманы и нарисованы, педагог спрашивает у ребят (ребенка), что же такое фантазия. Ведь в прошлом задании они фантазировали, ребята предлагают свои варианты, а преподаватель, отмечая и хваля тех, кто принимает активное участие, резюмирует: фантазия – это что-то (предмет, ситуация, герой и т.д.), что мы себе вообразили, представили, придумали. Можно немного порассуждать с ребятами, умеют ли они фантазировать и зачем нам нужны фантазии. А также сказать, что часто фантазии помогают нам придумывать

что-то новое и изобретать. Многие изобретения (самолеты, поезда, видеосвязь, кино) веками жили только в фантазиях людей, но в какой-то момент стали реальными изобретениями. Поэтому умение мечтать, фантазировать и придумывать что-то новое – это очень важное умение. Именно этим мы и будем заниматься на наших занятиях. Очень важно на этом этапе хвалить ребят за включенность в занятие, чтобы в дальнейшем они принимали активное участие в этом курсе.

3) Фантазия-движение.

На данном этапе ребята уже немного устали, поэтому необходимо провести упражнение на смену деятельности – разминку. Предлагается сделать разминку-фантазию на тему движений. Педагог показывает движение, ребята его повторяют, затем предлагают, на что это может быть похоже. Преподаватель старается предлагать интересные варианты, чтобы ребята лучше погружались в мир ассоциаций. Необходимо проделать 7–10 движений.

4) Фантазия в нашей жизни – сказка.

Преподаватель предлагает рассказать ребятам небольшую сказку, которую они еще не слышали. В данной сказке преподаватель использует тех персонажей, которых ребята придумали в начале занятия. Так увеличиваются включенность и заинтересованность ребят в происходящем. Преподаватель может предложить любую завязку истории с этими персонажами, но в самый интересный момент он прерывает свой рассказ. Очень важно рассказывать историю эмоционально и включенно, чтобы ребятам было интересно.

5) Варианты завершения истории.

Преподаватель предлагает каждому из ребят самому сочинить продолжение истории. Каждой из ребят придумывает по 2–3 предложения, стараясь продолжить предыдущего. Преподаватель по необходимости помогает и подсказывает. В конце преподаватель повторяет получившуюся историю от начала до конца, благодарит ребят за занятие и прощается. Домашним заданием будет рассказать получившуюся историю кому-то в семье.

Выводы

Таким образом, в качестве практического дополнения к проведенным нами ранее исследованиям мы предлагаем систему диагностики, профилактических рекомендаций и развивающих занятий для предотвращения развития игровой зависимости и для развития креативности ребенка. В качестве перспектив исследования мы планируем расширить выборку испытуемых в следующем году.

Список литературы:

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2010.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М. : Академия, 2002.
3. Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2021» / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, Е.И. Зимакова. [Электронный ресурс] – М.: МАКС Пресс, 2021.
4. Тест Е. Торренса: адаптированный вариант // Диагностика креативности / Е.Е. Туник. – СПб., 2006.
5. Филиппова Г.Г., Абдуллина С.А. Особенности внутренней позиции родителя у детей младшего школьного возраста // Российский психологический журнал. – Т. 13, № 3. – С. 123–140., 2016.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам LX международной
научно-практической конференции*

№ 4(60)
Апрель 2022 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 11.04.22. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 3,25. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru