



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Work,
Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov
University of Southern Santa Catarina (Brazil)

MODERN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY: MAIN TRENDS AND PROSPECTS OF RESEARCH

Materials of the IV international scientific conference
on October 20–21, 2018

Prague
2018

Modern developmental psychology: main trends and prospects of research: materials of the IV international scientific conference on October 20–21, 2018. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – 34 p. – ISBN 978-80-7526-341-4

ORGANISING COMMITTEE:

Olga V. Gnevek, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Education, Psychology and Social Work, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Jildo Volpato, professor, rector of the University UNESC, (Criciuma, State of Santa Catarina, Brazil).

Olga P. Stepanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Ilna G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor, chief manager of the SPC «Sociosphere».

EDITORIAL BOARD:

Tatyana F. Orekhova, doctor of pedagogical sciences, professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Elena N. Kurban, candidate of art studies, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Elena S. Babunova, candidate of pedagogical sciences, professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Ekatherina E. Ruslyakova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Inna V. Guryanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, deputy director of International Relations at the Institute of Education, Psychology and Social Work.

Victoria B. Volkova, candidate of philological sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Tatiana B. Legostaeva, candidate of biological sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines modern developmental psychology. Some articles deal with problem field of psycho-pedagogical work with younger students and their families. A number of articles are covered psychological and educational support in educational institutions and organizations pre-school, primary and secondary education. Some articles are devoted to the social situation of the modern teenager. Authors are also interested in topical issues of elderly age.

UDC 159.9

ISBN 978-80-7526-341-4

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2018.
© Group of authors, 2018.

CONTENTS



I. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONS PRE-SCHOOL, PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Хамукова Б. Х., Бгуашева З. К., Пханаева С. Н. Предметно-развивающая среда как средство сенсорного воспитания дошкольников	4
Хапачева С. М., Крехова А. А. Особенности работы педагога-психолога в системе инклюзивного образования	11
Хапачева С. М., Крехова А. А. Некоторые формы работы по формированию духовно-нравственных основ личности дошкольника	16

II. AKMEOLOGY: PERSONALITY, PROFESSIONAL ACTIVITY, FAMILY

Севастьянова У. Ю. Психологическое благополучие мужчин в юношеском и зрелом возрасте	23
Шипова Н. С. Качество жизни партнеров «особой» диады	25
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 2018–2019 годах	29
Информация о научных журналах	31
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	32
Publishing service of the science publishing center «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	33



I. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONS PRE-SCHOOL, PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION



ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Б. Х. Хамукова
З. К. Бгуашева
С. Н. Пханаева

*Кандидат педагогических наук, доцент,
кандидат педагогических наук, доцент,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп,
Республика Адыгея, Россия*

Summary. Specially created subject-developing environment in which a child of younger preschool age is immersed is considered as a necessary pedagogical condition for his sensory upbringing. The subject-developing environment designed for sensory upbringing of children of younger preschool age can be characterized as optimal when the following requirements are met: it satisfies the inherent cognitive, research, artistic and creative needs of the younger preschooler. In its structure, it has a learning and game, experimental research, transformative and artistic and creative mini-environments. In the educational and gaming mini-environment, the cognitive tasks are achieved by playing methods and means, which corresponds to the essence of a preschooler child for whom the game is a leading activity.

Keywords: younger preschool age; subject-developing environment; sensory education.

В социогенезе развития человека сенсорное воспитание младшего дошкольника рассматривается как педагогическая проблема и как важная социальная задача. Младший дошкольник чрезвычайно сензитивен к познанию окружающего мира в социокультурной и природной сферах, а механизм познания в данном возрасте осуществляется на чувственном, сенсорном уровне. Успешное же осуществление сенсорного воспитания ребенка-дошкольника возможно только в условиях предметно-развивающей среды.

В педагогических исследованиях предметно-развивающая среда представлена как культурное пространство, в котором стихийно или специально организовано происходит процесс развития личности (Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, С. Л. Новоселова, В. А. Петровский, Н. Н. Поддъяков, Р. М. Чумичева, В. А. Ясвин и др.).

Согласно П. Я. Гальперину, В. В. Давыдову, Л. В. Занкову, А. Н. Леонтьеву, Д. Б. Эльконину, развивающая среда – это образовательное пространство, в рамках которого осуществляется развивающее обучение, а по мнению Е. В. Бондаревской, С. И. Григорьева, Л. И. Новикова, В. А. Ясвина, развивающая среда – это социокультурное пространство, содержащее в себе благоприятные ресурсы, стимулирующие сенсорную активность ребенка-дошкольника и характеризующиеся гибкостью, вариативностью, непрерывностью, открытостью, интегрированностью и установкой на совместную коммуникативную деятельность субъектов образовательного процесса.

В исследованиях С. Л. Новоселовой, В. А. Петровского, Н. Н. Поддъякова, Р. М. Чумичевой отмечается, что предметно-развивающая среда выступает фактором личностного развития ребенка в условиях дошкольного учреждения, которое создает оптимальные условия для активизации познавательных процессов в рамках образовательных программ, а развивающая среда вместе с тем обеспечивает сенсорную активность дошкольника, а стало быть, и способствует его сенсорному воспитанию.

Аксиоматично положение современной педагогики и психологии о том, что чувствование выступает в качестве основного источника мысли ребенка. В данной связи правомерно предположить, что богатый чувственный опыт – это предпосылка полноценного познания, а затем и миропонимания окружающей действительности, развития мыслительных форм, операций и процессов, так как, по мнению К. Д. Ушинского, «чувства, полученные извне, доставляют пищу для всех рассудочных работ». В процессе познания окружающего мира ребенок сталкивается с многообразием форм и красок окружающих его объектов, в частности – предметов домашнего обихода и игрушек. Он соприкасается к произведениям искусства: музыке, живописи, скульптуре. Ребенка окружает природа с множеством её сенсорных признаков многоцветья, запахов, звуков. Конечно же, каждый ребенок и без целенаправленного воспитательного процесса все это воспринимает. Но без организации специальных педагогических условий этот процесс протекает стихийно, в силу чего оказывается нередко поверхностным и неполноценным. И тут на помощь приходит грамотно смоделированная и организованная педагогами предметно-развивающая среда. Вышесказанное объясняет актуальность нашего исследования. Как отмечалось ранее, предметно-развивающая среда выступает в качестве наиболее эффективного средства сенсорного воспитания дошкольников. По этой причине считаем важным более детальное рассмотреть данный педагогический и социокультурный феномен в трех терминах – «среда», «развивающая среда» и «предметно-развивающая среда».

Термин **«среда»** в последние годы принял довольно популярное значение в педагогике. Он имеет сложное и зачастую противоречивое толкование. Генезис его происхождения происходит от введенного еще в эпоху

Просвещения термина «среда», отображающего материальные, социальные и духовные условия жизнедеятельности человека. Еще в те времена было установлено, что среда является важным фактором формирования и развития личности. Причем, под воздействием человека среда может изменяться и преобразовываться, а в процессе этих преобразований может изменяться и сама личность [7].

В контексте сказанного представляют интерес философские идеи французского педагога и философа С. Френе относительно того, что ребенок способен сам создавать свою личность, творчески себя преобразовывать и самоактуализироваться, раскрывать свои потенциальные возможности. При этом функция педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку увидеть в себе и развить те черты, которые органично присущи ему. В этой связи С. Френе уделялось особое внимание конструированию той среды, в которой осуществляется саморазвитие личности [5].

Среду как условие оптимального развития личности рассматривал Ж.-Ж. Руссо. При этом он считал, что для эффективного протекания процесса воспитания необходимо, чтобы каждая личность создавала для себя особую развивающую среду, призванную устанавливать равновесие между её потенциальными возможностями и природными потребностями, данными ей от природы. Эта среда не обеспечивает личность готовыми знаниями, а сама учит их добывать [цит. 7].

В отечественной педагогике термин «среда» возник примерно в 1920-е годы, в то время, когда довольно часто применялись такие понятия, как «педагогика среды» С. Т. Шацкого, «общественная среда ребенка» П. П. Блонского и «окружающая среда» А. С. Макаренко.

В многочисленных отечественных исследованиях последних десятилетий довольно последовательно и убедительно доказывается, что в качестве объекта педагогического воздействия должен быть не ребенок, не его личностные черты и даже не поведение, а только условия, в которых проходит его жизнедеятельность. Среди этих условий рассматривается совокупность внешних (среда, окружение, межличностные отношения, деятельность) и внутренних (эмоциональное состояние индивида, его отношение к себе, жизненный опыт, личностные установки) компонентов [2].

В. А. Ясвин отмечает, что в научных исследованиях имеет место довольно широкое употребление понятия «среда», но, вместе с тем, нет конкретного и однозначного его определения. В широком смысле понятие «среда» рассматривается как окружение или как совокупность условий, влияющих на человека. По мнению В. А. Ясвина, среда, окружающая человека, определяется совокупностью природных (биологических, физических, химических) и социальных факторов, влияющих косвенно или прямо, долговременно или мгновенно на его жизнедеятельность [7].

Установлена закономерность: чем в большей мере и полнее личностью используются ресурсы среды, тем успешнее осуществляется её раз-

витие. В этой ситуации человек является одновременно и продуктом, и творцом своей жизненной среды. Она предоставляет ему физические ресурсы для жизни и обеспечивает достаточным потенциалом для интеллектуального, морального, общественного и духовного развития.

Изучая психологические механизмы воздействия среды на развитие личности, ученые отводят важную роль феномену «социальной ситуации развития». Л. С. Выготским под социальной ситуацией развития понимается своеобразное, соответствующее возрасту отношение, возникшее между ребенком и окружающим миром. Л. С. Выготский в своих исследованиях пытался установить взаимосвязь между развитием ребенка и воздействием окружающей среды. Он отмечал, что успешность развития ребенка во многом зависит от качества его взаимоотношений со средой [1, с. 57–71].

«Развивающую среду» в широком понимании можно представить как какое-либо социокультурное пространство, в котором или стихийно или же организованно происходит процесс личностного развития. С точки зрения Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, развивающая среда – это упорядоченное образовательное пространство, предназначенное для осуществления развивающего обучения.

Чтобы образовательное пространство выполняло функции развивающей среды, оно должно обладать определенными свойствами:

- гибкостью, обозначающей способность к быстрому перестраиванию в зависимости от изменяющихся потребностей личности, окружающей социальной среды и общества;
- непрерывностью, выражающейся во взаимодействии и преемственности деятельности всех элементов, входящих в нее;
- вариативностью, предполагающей своевременные видоизменения развивающей среды в зависимости от потребностей населения в образовательных услугах;
- интегрированностью, обеспечивающей разрешение совокупности воспитательных задач через усиление взаимодействия всех входящих в её структуру элементов;
- открытостью, предусматривающей демократизацию форм обучения и активное участие субъектов образовательной системы в управлении ею;
- установкой на совместные коммуникативные отношения субъектов образовательного процесса [3].

В эпицентре развивающей среды находится образовательное учреждение, которое работает в режиме развития и имеет цель – становление личности ребенка, свободное проявление его потенциальных возможностей, формирование познавательной активности. Все это может быть обеспечено за счет решения комплекса задач:

- создание необходимых предпосылок для развития активности ребенка;

- предоставление каждому ребенку всех реальных возможностей для самоутверждения в наиболее значимых для него зонах жизнедеятельности и для раскрытия в максимальной степени его индивидуальных качеств и способностей;
- стимулирование стиля межличностных взаимоотношений, которые способны обеспечить личностное уважение к каждому ребенку;
- активный поиск путей, способов и средств для максимально полной реализации потенциальных возможностей личности каждого ребенка, для проявления его индивидуальности.

Ведущими принципами образовательного процесса в дошкольном учреждении, выступающем инициатором создания развивающей среды, являются:

- признание самобытной личности и учет уникальности буквально каждого ребенка;
- доминирование приоритета личностного развития ребенка, в условиях которого процесс обучения является средством развития личности, а не самоцелью;
- целеполагание на зону ближайшего развития ребенка, обеспечивающее максимальные достижения в его личностном становлении;
- ориентация образовательного процесса на актуализацию познавательной деятельности ребенка [3].

Дошкольная педагогика под термином *«предметно-развивающая среда»* рассматривает «материально-техническую, санитарно-гигиеническую, эргономическую, эстетическую, психолого-педагогическую совокупность условий, которые обеспечивают организацию жизни детей» [4].

В науке и практике все чаще предметно-развивающая среда понимается как «поисковое пространство» для ребенка, как некий способ развития его личностных качеств. Это объясняет возрастание активной роли педагогики в выявлении путей оптимизации предметно-развивающей среды как важного условия формирования личности. Э. Н. Гусинский отмечает, что для достижения номотетического уровня развития личности важна организация достаточно разнообразной и богатой различного рода случайностями предметно-развивающая среда, в которой механизмом развития сущностных сил человека выступает материально-предметная форма.

В. А. Петровский выделяет три аспекта взаимодействия личности с предметно-развивающей средой: функциональный, процессуальный, результативный [3].



Рисунок 1. Аспекты взаимодействия личности с предметно-развивающей средой

Функциональный аспект связан с функциями самой предметно-развивающей среды. Личность кратчайшим путём, благодаря включению в предметно-развивающую среду, как бы проживает чужой духовный и эмоциональный опыт. Предметы этой среды по-разному проникают в «поле» исследовательской активности личности: или в качестве окружения, или как фон, или как «центр» становления ценностной сферы личности [3].

Процессуальный аспект структурно представлен двумя сторонами: перцептивной и интерактивной. При этом перцептивная сторона взаимодействия предметно-развивающей среды и личности имеет ряд стадий: а) доперцептивную, в которой взаимодействие со средой еще не возникло, но есть уже готовность к нему; б) ассимилятивную, в которой имеется потребность во взаимодействии, соотнесение вещного элемента предметно-развивающей среды со своим жизненным опытом; в) аккомодативную, в которой присутствует стремление личности изменить свою среду, имеется ориентация на познание нового. Для процессуального аспекта взаимодействия предметно-развивающей среды и личности ребёнка крайне важна профессиональная позиция педагога, которая проявляется в побуждении мотивов и стимулов ребенка, в его просвещении и оценивании результатов [3].

Результативный аспект выражает степень единства личности и среды, когда между ними формируется определённое «поле». Это «поле» – общая для них система значений: эмоциональных, семантических, символических, межличностных, ролевых, ценностных и т.д. Степень согласованности указывает на результативность взаимодействия предметно-развивающей среды и личности. Эти взаимодействия являются индикатором реализованности потребностей личности относительно потенциалов, содержащихся в среде [3].

Р. М. Чумичёвой и Л. Л. Редько выделяются следующие мини среды предметно-пространственной развивающей среды: культурно-познавательная, художественно-эстетическая, эмоционально-рефлексивная, культурно-коммуникативная, культурно-экологическая [6]. Дадим краткую характеристику этим мини-средам.

Культурно-познавательная. Цель данной развивающей мини среды состоит в формировании готовности ребёнка к усвоению культурных сен-

сорных эталонов (цвета, формы, величины, пространства, звука и т.п.), которые находят свое отражение в художественных образах. Ребёнок, действуя в данной предметно-развивающей среде, изменяет, трансформирует её, осваивает качества, свойства, специфические взаимосвязи тех или иных художественных элементов. Или же ребёнок самостоятельно закрепляет, упражняется в ранее усвоенных способах познания культуры.

Художественно-эстетическая. Этот вид предметно-развивающей среды позволяет ребёнку «примеривать» на себя художественно-эстетические образы, таких как художника, музыканта, поэта, а также самостоятельно организовывать художественно-творческий процесс в форме рисования, музыкальной и словесной импровизации или же как составляющей части игрового, досугового или праздничного коллективного события.

Эмоционально-рефлексивная мини среда. Позволяет ребёнку осознать себя, свой внутренний мир, образ «Я», обнаружить связь своего внутреннего мира и внешнего мира природы, других людей, предметов, культуры в целом.

Культурно-коммуникативная мини среда. Обеспечивает условия для речевого развития ребёнка, освоения им средств, знаков и символов речевых коммуникаций, что является чрезвычайно важным для приобретения им опыта применения речевых клише в межличностном взаимодействии со сверстниками и окружающими взрослыми.

Культурно-экологическая мини среда. Создает оптимальные условия для формирования у ребенка экологических представлений, в основе которых находятся знаки и символы культуры, а также приобретается опыт охранительных, созидательных и гармоничных взаимоотношений с людьми и миром природы.

Таким образом, мы полагаем, что модель предметно-развивающей среды ДООУ, направленная на сенсорное воспитание дошкольника, может быть представлена в нескольких пластах, предусматривающих удовлетворение ребенком познавательных, созидательных, творческих потребностей.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Учпедгиз. –2005. –164с.
2. Лаврентьева, Т.В. Организация предметной среды и позиция воспитателя /Т.В. Лаврентьева. -2015. – 278 с.
3. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский., Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.А. Стрелкова. – М.: Новая школа. – 2008. –58с.
4. Приходько, Е.Г. Формирование предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении / Е.Г. Приходько. – Краснодар. - 2012. – 68с.
5. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М., -1990. - М.: Просвещение. - 2008. –245с.
6. Чумичёва, Р.М. Ребёнок в мире культуры / Р.М. Чумичева. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола. -2008. –557с.

7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. М., - 2007. – 275с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. М. Хапачева
А. А. Крехова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
магистрант,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. The system of inclusive education is an effective mechanism for the development of an inclusive society. By developing an inclusive education system, we contribute to the development of an inclusive society - a society for all, a society for everyone. This is where inclusive education is key. This article deals with the problem of formation of future professionals a holistic view of the content of work with children in inclusive educational institutions.

Keywords: inclusive education; educational needs; psycho-correctional work; psychological and pedagogical conditions of the organization of work of the teacher-psychologist.

За последние десятилетия в России под влиянием либерально-демократических преобразований произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценки возможностей детей с особыми образовательными возможностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения ребенка не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. В связи с этим получает распространение иная форма получения образования – инклюзия. Введение инклюзивного образования благоприятно воздействует не только на развитие личности детей с отклонениями в здоровье, но и на их нормально развивающихся сверстников. Формирование позиции принятия, толерантности, эмпатии к «особым» ученикам, стремления оказать им помощь, которые формируются при взаимодействии ребенка с особенностями в развитии и их нормально развивающимися одноклассниками в едином образовательном пространстве снижает риск возникновения агрессивности.

Наше общество пока не готово к массовому введению инклюзивного образования в систему общего образования, поскольку недостаточно отработаны как нормативно-правовые, так и содержательные аспекты обучения особых детей.

Одной из основных проблем инклюзивного образования является недостаточная подготовленность и нехватка специалистов, в частности, практических психологов и педагогов.

Многие школьные психологи не готовы к работе с детьми с различными отклонениями. Более того, в вузах проблема подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в системе инклюзивного образования недостаточно разработана.

Следует отметить, что отсутствие системного подхода к проблеме готовности будущих педагогов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях университетов приводит к дефициту необходимых компетенций, у будущих профессионалов не формируется целостного представления о содержании работы с такими детьми. Однако, действующее «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» в разделе «Развивающая и психокоррекционная работа» и национальная образовательная инициатива «Новая школа», которая позиционирует «новую» школу как школу для всех, содержит прямое указание на то, что психолог и педагог обязаны владеть профессиональными компетенциями работы с такими детьми.

Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – одна из основных тенденций развития современной образовательной практики. Распространившиеся в России быстрыми темпами процессы интеграции опередили разработку в отечественной психологической науке теоретических подходов в этом направлении, а также экспериментальные исследования в этой области.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е. развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества – общества для всех, общества для каждого. Именно в этом ключевое значение инклюзивного образования.

Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Инклюзия помогает претворять в жизнь подобные устремления не только детям с особенностями в развитии, но и детям, которые, так или иначе, отличаются от большинства. Это дети, которые говорят на другом

языке, которые принадлежат иным культурам, отличающимся друг от друга стилем жизни, дети, имеющие разные интересы и способности к обучению. Для таких детей необходимы различные модификации и варианты в способах подачи информации преподавателями.

При изучении проблем инклюзивного образования особое внимание в анализе феномена совместного обучения уделяется эмоциональным аспектам принятия, согласия группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во всех сферах жизни, что подчеркивается в зарубежных трактовках термином «инклюзия» и противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключение из общества).

В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом экстраполяции, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной интеграции. При этом в подавляющем большинстве случаев эта работа иницируется и ведется представителями системы специального образования, нередко на средства зарубежной благотворительности, в то время как затрагиваемые при образовательной интеграции подсистемы массового образования продолжают существовать в неизменных и привычных для них условиях. Реальность такова, что интеграция детей с особыми образовательными потребностями происходит в давно сложившуюся, трудно принимающую инновации систему нормативного массового образования, что не может быть безболезненным или безразличным для этой системы (организационно, содержательно, нормативно, дидактически, экономически, социально-психологически) [1, с. 24].

Очевидно, что инклюзивное образование не может развиваться просто по распоряжению «сверху»: далеко не все учителя, школьные психологи положительно относятся к таким реформам и, что еще более проблематично, не все владеют навыками, необходимыми для того, чтобы вести урок в «инклюзивном» классе, где дети сильно отличаются по своим исходным возможностям. Обычно в этой связи речь ведется о программах переподготовки и повышения квалификации уже работающих психологов и учителей, и меньше внимания уделяется студентам-старшекурсникам.

Введение инклюзивного образования напрямую затрагивает школьных психологов. Педагог-психолог, работая как в обычной, так и в инклюзивной школе в рамках концепции психологической службы в образовании стремится к главной цели – сохранение и поддержание психологического здоровья учащихся. При этом он выполняет основные виды деятельности психолога образования: диагностический, коррекционно-развивающий, профилактический, консультационный, просветительский. Работая в инклюзивной школе психологу необходимо выполнять и ряд дополнительных функций. Это создание целостной системы поддержки, объединяющей отдельных детей и педагогов, целые классы и местное сообщество, дела-

ющей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей. Другими словами, психолог образования сопровождает изменение школьной культуры и помогает учителям адаптироваться к новым вызовам профессии.

В настоящем исследовании деятельность психолога в инклюзивной школе будет рассматриваться как психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании.

Сопровождение – это определенная идеология работы, это самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог. Цель психолого-педагогического сопровождения формирование и актуализация определенных психических способностей личности, соответствующих тем связям и отношениям, внутри которых эта личность должна жить. Достижение этой цели невозможно без сформированности и созревания определенных функциональных (психофизиологических) структур, обеспечивающих реализацию данных способностей [5].

В настоящее время выделяют следующие виды (направления) работ по осуществлению психолого-педагогического сопровождения в том числе и в системе инклюзивного образования:

- 1) профилактика
- 2) индивидуальная и групповая диагностика
- 3) консультирование (индивидуальное и групповое)
- 4) коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и групповая)
- 5) диспетчерская работа (основана на взаимодействии со специалистами дефектологического и медицинского профиля).

Главная цель этих направлений деятельности сводится к созданию таких социально-педагогических и психолого-педагогических условий, в которых каждый мог бы стать субъектом своего развития и своей жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Частная цель, имеющая отношение именно к образовательному пространству школы – создание условий для успешного обучения и поступательного психологического развития учащихся в школьной среде. Центральным принципом при этом является ценность личного выбора человека, его самоопределения в значимых жизненных ситуациях.

Таким образом, наиболее перспективной моделью психологической службы для работы в системе инклюзии является модель «сопровождения». В настоящем исследовании мы рассматриваем содержание такого сопровождения как взаимодействие психолога в триаде классный руководитель – ребенок с ОВЗ – родители. В соответствии с этим выделяются приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения детей в системе инклюзивного образования: работа по адаптации в школе ребенка с ОВЗ, работа с родителями детей с ОВЗ и взаимодействие с классным руководителем.

Анализ вышесказанного позволяет рассматривать сопровождение как достаточно перспективную (и с точки зрения осмысления целей и задач психологической практики и с точки зрения разработки конкретной модели) деятельность психолога в системе инклюзивного образования, которая, на наш взгляд, может быть внедрена и успешно реализована при разработке основных направлений деятельности психолога с родителями и детей с особыми образовательными потребностями и здоровых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию.

Библиографический список

1. Брызгалова, С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / Брызгалова, Г. Г. Зак// Специальное образование. - 2010. - № 3. - С. 14-20.
2. Толмачева, Г.А. О проблемах инклюзивного обучения детей со сложными нарушениями развития / Толмачева Г.А., Новикова Т.М. // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2008. - № 2. - С. 18-21.
3. Хапачева, С. М. Роль игры в учебном процессе/ С.М. Хапачева /Учебно-методическое пособие -Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. -75 с.
4. Шипицына, Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Шипицына Л. М. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 2. - С.7-9.

НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

С. М. Хапачева
А. А. Крехова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
магистрант,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. This article deals with the problem of formation of spiritual and moral foundations of the personality of a child of preschool age. Identification of the initial level of development of the spiritual and moral sphere of children of preschool age allows us to move to the description of the work on the implementation of pedagogical conditions aimed at the effective formation of spiritual and moral foundations of the personality of a child of preschool age. As a priority pedagogical conditions contributing to the effective formation of spiritual and moral foundations of the personality of a child of preschool age, we assign a place of testing the developed methods of formation of spiritual and moral foundations of the personality of a child of preschool age.

Keywords: formation of spiritual and moral foundations of the child's personality; senior preschool age; pedagogical conditions; activity of the child.

В процессе построения работы с детьми мы использовали различные виды деятельности – игру, познание и общение. Именно данная совокупность педагогических средств, способствовала становлению сознания на основе понимания и приятия ребенком своего внутреннего мира-души, духовно-нравственных ценностей, нравственных норм и качеств, развития нравственных переживаний и чувств, формирования нравственного поведения, выступающих мотивацией к дальнейшему познанию самого себя, отношений с окружающим миром.

Использование художественных средств в работе с детьми, таких как сказка, видеомультфильмы по мотивам народных сказок, народные праздники, несут в себе чувственную и эмоциональную нагрузку, выступают основополагающими средствами обогащения духовно-нравственной сферы личности ребенка старшего дошкольника, а именно нравственных качеств на основе приобщения к ценностям: доброты, любви, милосердия и др.

Использование в работе с детьми художественных средств выступало еще одним из важных условий построения педагогического процесса, направленного на формирование духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста. Благодаря сказке перед детьми поднимается вопросы: о добре и зле, любви к окружающему (природе, человеку) нравственных качествах, таких как честность, правдивость, милосердие, сострадание, доброта, любовь, смелость и др.

Мы использовали в работе с детьми старшего дошкольного возраста русские народные сказки, так как считаем, что именно они лучше всего преподносят поэтический и многообразный образ героя, оставляя при этом простор воображению именно русская народная сказка несет в своем наполнении ценности традиционной культуры, что утрачивает свое высокое предназначение через внедрение западной культуры.

Во время просмотра видеомультфильмов по мотивам русских народных сказок, как разные формы подачи одного и того же материала, также предусматривала соблюдение определенных гигиенических требований.

Просмотр сказок был более действенен, так приковывал внимание каждого ребенка, также при просмотре процесс восприятия ребенка осуществляется через комплекс анализаторов: зрительный и слуховой, что позволяло более целостно и детально представить картину происходящего, осмыслить смысловую нагрузку художественного произведения.

В качестве приоритетного педагогического условия, способствующего эффективному формированию духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста, мы отводим место апробации разработанной методики формирования духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста, которая включает в себя сочетание уже перечисленных нами условий: обеспечение активного включения ребенка в разные виды деятельности, использование средств художественной литературы, русского народного творчества.

В экспериментальной работе использовались разнообразные виды деятельности, с учетом возрастных особенностей старшего дошкольного возраста.

Среди форм организации были выделены: фронтальная (со всей группой), подгрупповая 8–12 детей, индивидуальная (с каждым ребенком в отдельности по мере необходимости). При проведении практических занятий в форме игр-тренингов при совместном участии детей и родителей предусматривалось парная организация взаимодействия.

Практическое занятие в форме игр-тренингов при совместном участии родителей и детей «ОТКРОЙ МНЕ СВОЙ МИР».

ТЕМА: «Ценность семьи – чудо любви».

Цель: содействовать раскрытию чувственной сферы, воспитывать ценность семейных отношений на основе любви.

Ход занятия: Родители вместе с детьми располагаются свободно на ковре в парах. Звучит спокойная музыка.

Вводная часть: Семья – это самое святое, что есть у человека. И этим стоит дорожить. Нужно любить свою семью за то, что она просто есть, что все члены семьи: мама, папа, брат или сестра, бабушка и дедушка – любят тебя, находятся с тобой рядом. За это можно все отдать. Очень важно чувствовать, что ты кому-то нужен, что тебя любят, ты ощущаешь заботу, теплоту близкого для тебя человека.

Основная часть: сейчас мы с вами постараемся выразить ту любовь, которая живет в ваших сердцах по отношению друг к другу. В игре принимает участие семейные пары: мама и ребенок.

Заключительная часть: Как приятно смотреть на ваши искрящиеся и светящиеся счастливые глаза, сейчас вы заглянули друг другу в душу и почувствовали, как сильно вы друг друга любите, что ваша любовь нескончаема, она переполняет вас. Так дарите ее друг другу каждый день. Именно так вы каждодневно можете выражать свою любовь, дарить тепло своей души, ведь вы друг для друга самые близкие люди на свете, ведь очень важно чувствовать себя кому-то нужным, защищенным, ощущать эмоциональный комфорт. Обнимайте, целуйте, улыбайтесь друг другу, когда расстаетесь, встречаетесь или просто находитесь рядом.

Вывод: «Дарите любовь, цените узы семьи и будьте счастливыми!» С помощью практических занятий при парном участии родителей и детей мы приходили к истине в определении доброты, любви, счастья, дружбы, определяли, что необходимо для того, чтобы всем в мире стало хорошо жить на земле, чтобы каждому из нас стало лучше, в процессе игровых тренингов учились выражать и дарить искренность чувств и эмоций по отношению друг к другу, прислушиваться к своим чувствам, зарождали потребность в проявлении полученных чувств в их повседневном упражнении. Помимо данной формы работы с родителями, мы проводили другие формы взаимодействия с ними и с педагогическими работниками ДОУ.

Перед педагогом стояла важная цель индивидуальной формы работы выявить и вовремя устранить имеющиеся трудности у каждого отдельного ребенка, оказать помощь в коррекции собственного поведения ребенка, через выработку нравственных качеств, на основе соблюдения требований, принятых нравственных норм поведения, духовно-нравственных ценностей.

Цель когнитивного блока направлена на становление сознания ребенка старшего дошкольного возраста, предусматривая формирование представлений о душе, духовно-нравственных ценностях, нравственных качествах, осознании нравственных норм поведения.

Формирование представлений о внутреннем мире-душе, познание ее сущности, духовно-нравственных ценностей, таких как доброта, любовь на основе присущих ей характеристик осуществлялось только через игры.

Нами были продуманы вариации использования разных объектов предметного мира в процессе ознакомления детей с душой, духовно-нравственными ценностями. Игры были разнообразны по своему содержанию, использованию материалов исследования объектов окружающего мира. Продолжительность игр составляла 10–15 минут. Игра предусматривала структуру построения:

- 1) вводный (эмоционально-чувственный) этап: подготавливающий ребенка к эксперименту, деятельности, задающий общую мотивацию

к деятельности за счет использования художественного слова, появления сюрпризного момента и т.д.;

2) познание (собственно практический этап): экспериментальная деятельность ребенка под руководством со стороны взрослого, направленная на постижение результатов воздействия объектов предметного мира друг на друга, выявление свойств отдельных предметов, с целью выделения их особенностей, характера их взаимодействия друг на друга (положительного или отрицательного);

3) сравнительно-чувственный: этап сопоставления (проведения аналогий) полученного результата от практической деятельности с нравственными нормами поведения в окружающем мире, нравственными качествами человека, практического применения во взаимоотношениях со сверстниками, выражения чувств и эмоций на основе взаимодействия друг с другом;

4) заключительный: этап формулировки жизненного правила, в основу которого положены духовно-нравственные ценности.

Формирование представлений о нравственных качествах, нормах поведения осуществлялось на основе игровых ситуаций, использования художественных средств: чтения сказок А. Лопатиной, М. Скребцовой духовно-нравственного содержания, раскрывая духовно-нравственные ценности, такие как любовь: «Цветок любви», «Мамино сердце – мамина любовь», «Любовь-помощница» и т.д.; доброта: «Добрый царь», «Доброта братьев и сестер», «Доброе дело», «Добрые мысли», «Доброе слово» и т.д.; дружба: «Друзья навеки», «Друг – не враг», «Где дружба, там и победа», счастье материнской и отцовской любви, обладания семьей: «Моя семья», «Семья заступница», «Птица счастья», «Мамина любовь», «Отцовская любовь», «Царство семьи» и др., просмотр и обсуждение видеомультфильмов по мотивам русских народных сказок: «Гуси-лебеди», «Теремок», «Аленький цветочек», «Заяц-хвостун», «Цветик-семицветик» и др.

Их содержание предусматривало ознакомление детей с духовно-нравственными ценностями, такими как любовь, дружба, счастье, щедрость, трудолюбие.

Цель эмоционально-ценностного блока – развитие нравственных переживаний и чувств.

Решение данной цели обеспечивалось за счет проигрывания с детьми игровых ситуаций: «Волшебное слово», «Волшебный стул», «Лучик доброты», «Тайный друг», «Волшебная шкатулка» др.

Так, например, во время проигрывания игровой ситуации: «Волшебный стул» дети подбирали ласковые и добрые слова друг к другу и проговаривали их вслух, после этого ребенок, сидевший на «волшебном стуле», высказывался о том, как ему было приятно, какие эмоции его переполняют, что он испытывает, что он может сказать другим за их теплые слова.

Русские народные праздники использовались нами в качестве результирующего, обобщающего средства, когда атмосфера праздника объединяла детей, родителей и педагогических работников ДОУ, во время праздников осуществлялось единение душ всех субъектов педагогического процесса, что непосредственно влияло на душу ребенка, его эмоциональный фон, настроение, содействуя взаимообмену положительными чувствами и эмоциями.

В ходе используемых педагогических средств в работе с детьми применялся ряд педагогических методов: пример, обсуждение, упражнение, чтение и просмотр сказок, участие в русских народных праздниках.

Положительный, нравственно направленный пример персонажей сказки, или пример со стороны сверстника содействовал проявлению положительных чувств детей, выражению эмоций.

В силу своего возраста у ребенка активно проявляется характер подражательной деятельности, который постепенно изменяется в процессе накопления опыта личностью. В старшем дошкольном возрасте подражательность выражается через непосредственное восприятие конкретного образа действия другого лица (персонажа, героя сказки, сверстника, взрослого), формирование желания действовать по образцу.

Также процесс развития эмоционального отношения к нравственным нормам будет эффективен только при многократном повторении и закреплении чувств и эмоций на основе упражнений, выражение эмоционального отношения просматривается через содержание каждой игровой ситуации, при подборке сказок, мультфильмов, в течение месяца они повторялись неоднократно, что создавало условия для упражнения ребенка в выражении чувств и эмоций.

Цель поведенческого блока – формирование нравственного поведения, развитие нравственной направленности, общительности и контактности на основе принятия ребенком нравственных норм поведения, духовно-нравственных ценностей.

Формирование нравственного поведения, развитие нравственной направленности осуществлялось через использование игровых ситуаций, поручений коллективного характера, практических занятий в форме игротренингов при совместном участии детей и родителей.

Игровые ситуации проигрывались в течение месяца, в соответствии с перспективным планом работы с детьми в течение года по формированию духовно-нравственных основ, в соответствии с темой недели подбирались игровые ситуации. Игровые ситуации в большей своей части носили творческий характер и предусматривали активизации уже приобретенных знаний детьми на практике.

В процессе игровых ситуаций мы позволяли детям проявлять доброту по отношению друг к другу с помощью совершения добрых дел, поступков, выражать свою любовь через прикосновения, слова, но при этом

предоставляли детям возможность в проявлении творческой фантазии: дети наполняют шкатулку «добрых дел» своими поступками, совершенными в течение недели «Наши любимые дела», придумывают и дарят друг другу теплые и ласковые слова «Волшебное слово», «Волшебный стул», выражают свою доброту разным способом по желанию детей (с помощью слов, действий, прикосновений «Лучик доброты»). Позитивное значение при выработке навыков нравственного поведения оказали поручения коллективного характера, именно при использовании данного средства дети овладевали способами взаимодействия друг с другом, учились правилам согласовывания своих действий с действиями других товарищей, развивали нравственную направленность через заинтересованность в получении общего результата, в процессе совместного выполнения деятельности развивалось умение налаживать контакт друг с другом, формировались навыки сотрудничества: умение договариваться, уступать в нужной ситуации, руководствуясь нравственными нормами поведения, духовно-нравственными ценностями.

С целью закрепления представлений о нравственных нормах поведения, нравственных качествах, духовно-нравственных ценностях мы проектировали их реализацию через поступки и действия детей при взаимодействии с окружающими (сверстниками, взрослыми-родителями).

В результате проводимых занятий в форме игр-тренингов мы давали возможность почувствовать детям, что им интересно и радостно находиться среди сверстников, общаясь со своими родителями, они чувствовали проявление заботы, нужности друг в друге, что способствовало проявлению положительных эмоций. Именно проявление положительных эмоций в процессе общения с родителями во многом формировало его поведение, ребенок чувствовал себя раскованно, свободно, и это проявлялось в его действиях.

В процессе использования комплекса педагогических средств педагог применял следующие методы: приучение, упражнение, руководство деятельностью, пример взрослого и детей, идеал литературного героя, поощрение.

В работе с детьми при повседневном общении мы использовали разные виды поощрения: одобрение (педагог своим прикосновением и мимикой лица демонстрировал другим, как хорошо быть хорошим, добрым и т.д.), похвалу (использовал положительную оценку, например: «Маша у нас просто умница, она предложила Ване вместе с ним убрать игрушки, оказала помощь»), благодарность (педагог приучал детей благодарить друг друга за благородные проявления, оказанную помощь, приятное общение), награждение подарками (дети вместе с педагогом самостоятельно изготавливали подарки и наполняли ими «Мешочек добра», ребенок который совершил добрый и хороший поступок, не нарушал правила, был внимате-

лен к другим, был удостоен чести вытянуть любой подарок из «Мешочка добра»).

Так, к опытной группе дети вместе с воспитателем ввели в групповое пространство «Дерево добрых дел», вначале педагог оценивал детей самостоятельно по их поступкам, действиям, затем дети совместно с педагогом в процессе обсуждения дня анализировали свои собственные поступки и поступки других сверстников, к середине учебного года дети самостоятельно подходили к дереву и давали своим поступкам собственную оценку. Когда ребенок совершал хороший и добрый поступок, он наклеивал на ветку со своей фотографией листочек зеленого цвета, когда его поведение носило неправильный характер, ребенок выбирал красный цвет листочка. Этот прием развивал самооценку ребенком своих действий, поступков, создавал ситуацию для формирования перспектив к совершенствованию своего поведения.

Помимо «Дерева добрых дел», в группе была создана «Шкатулка добрых дел», когда ребенок совершал хороший поступок, он брал фишку из этой шкатулки, в конце дня и недели подводились совместные итоги, через обсуждение.

Таким образом, представлены педагогические условия, методику осуществления целостного, непрерывного процесса, способствующие формированию духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста. Построение работы с детьми в течение года представлено нами в перспективном плане по формированию духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Беляева, В. А. Теория и практика духовно-нравственного, становления развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре: Дис. ... д-ра пед. наук. [Текст]/ В. А. Беляева - М., 1999.
2. Буюва, Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры [Текст]/Л. П. Буюва // Вопросы философии. 1996. № 2.
3. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Пособие для воспитателей детского сада [Текст]/Буре, Р. С, Виноградова, А. М., Година, Г. Н. и др.; Под ред. Виноградовой, А. М. - М.: Просвещение, 2000. - 233с.
4. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания /Под ред. И. А. Каирова, О. С. Богдановой. - М., 2009. - 234с.
5. Петракова, Т. П. Духовные основы нравственного воспитания/ Т. П. Петракова. - М.: Импэто, 1997.-96с.



II. AKMEOLOGY: PERSONALITY, PROFESSIONAL ACTIVITY, FAMILY



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МУЖЧИН В ЮНОШЕСКОМ И ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ¹

У. Ю. Севастьянова

*Кандидат психологических наук,
Костромской государственный
университет,
г. Кострома, Россия*

Summary. The article presents a study of the specifics of the psychological well-being of the personality of men at different age stages. The characteristic strategies of coping behavior are described, as well as the value orientations of the life of men in adolescence and adulthood.

Keywords: psychological well-being; coping behavior; life value orientations; adolescence and adulthood.

Постановка проблемы

Проблема психологического благополучия человека стала популярной с 60-х годов 20 века. Точное понимание феномена «психологического благополучия» рассмотрено П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой, «как целостного переживания, выраженного в субъективном ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями» [1]. Опираясь на теорию К. Рифф, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова, А. Вотермена, можно выделить критерии психологического благополучия личности: удовлетворённость собственной жизнью, наличие и реагирование на трудные жизненные ситуации, личностный рост, самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, ценностные ориентации жизни (цель жизни) [1; 2; 3]. Научная проблема базируется на актуальной и бесспорной необходимости изучения и систематизации знаний по проблематике психологического благополучия людей, находящихся на разных возрастных этапах.

Описание исследования

Цели исследования выявить особенности психологического благополучия мужчин в юношеском и зрелом возрасте. Гипотеза исследования: психологическое благополучие личности мужчин имеет свою специфику на разных возрастных этапах.

Применяемые методы исследования: Опросник способов совладания ОСС (S. Folkman, R. Lazarus (1988), адаптация Т.Л. Крюковой и др., 2004); Опросник диадического совладания Г. Боденманна (Dyad-

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-313-00243

ic Coping Inventory - DCI, 2008) в адаптации Т.Л. Крюковой и О. А. Екимчик, 2017; Шкала адаптации и сплоченности (FACES-3) (Д. Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави; адаптация в 1986 году М. Перре (Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М., 2003).

Результаты исследования и их обсуждение

Выборку составили 2 группы: юноши (30 человек, средний возраст 21 год), зрелые мужчины (30 человек, средний возраст 38 лет).

Приведем некоторые результаты исследования. Были выявлены значимые различия в семейной адаптации и не выявлены значимые различия в семейной сплоченности у двух исследуемых групп. У юношей, в сравнении со зрелыми мужчинами, наблюдается наиболее низкий уровень семейной адаптации ($F(3,236) = 242,8$; $p < 0,0000$; $M = 22,7$; $SD = 1,7$). У мужчин зрелого возраста адаптация возрастает ($M = 29,0$; $SD = 1,8$), что свидетельствует о четко определенных позициях и принятии решений в результате совместного обсуждения.

Далее мы проанализировали данные об индивидуальном и парном совладании. Уклоняющийся стиль присущ молодым людям, что связано с нежеланием решать проблемы, с неспособностью к ответственности ($M = 31,8$; $SD = 5,9$). Мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на избегание проблемы ведет к тому, что мужчины сталкиваясь с трудной ситуацией, стараются проводить больше времени за своим любимым занятием, встречаться с друзьями, думают больше о себе при решении проблемы. Стиль позитивного обращения к партнеру менее всего используется этими людьми, они предпочитают использовать конфликтный стиль ($M = 38,0$; $SD = 5,8$).

Мужчины зрелого возраста чаще выбирают позитивный стиль обращения к партнеру ($M = 42,8$; $SD = 6,0$; $M = 44,2$; $SD = 5,5$). Они уделяют больше внимания партнеру, пытаются решить проблему диалогом.

Также юноши менее всего выбирают стратегию самоконтроля, а у второй группы респондентов выбор данной стратегии возрастает. Это означает, что зрелые мужчины в большей степени регулируют свои чувства и действия, более сдержаны в их выражении, более ответственны, чем молодые мужчины. С возрастом усиливается склонность к соблюдению социальных норм и правил поведения.

Мотивационные цели юношей – это доминирование над людьми, склонность к авторитету, социальной власти, общественному признанию, приобретению богатства. Молодые мужчины самоутверждаются в профессиональной деятельности, значимость профессиональной направленности выше, чем семейной.

Мужчины в зрелом возрасте напротив основной мотивационной целью видят сохранение благополучия людей, с которыми мужчина находится в личных контактах, прежде всего это его семья, ребенок, а также проявление доброжелательности, полезности, снисходительности, честности,

ответственности, зрелости в повседневном взаимодействии с близкими людьми.

Таким образом, мы видим, что для мужчин зрелого возраста характерна повышенная стрессоустойчивость, высокая подверженность социальным нормам, дипломатичность, высокий самоконтроль, большая осмысленность целей и удовлетворенность жизни. А значит у данной группы выражен феномен психологического благополучия личности.

Заключение

В настоящее время достаточно много исследований посвященных психологическому благополучию людей. Мы же планируем осветить вопросы психологического благополучия людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Мы предполагаем проанализировать влияние ограниченных возможностей здоровья на разные аспекты психологического благополучия личности: на субъективное благополучие партнеров, на их удовлетворенность отношениями, на предпочитаемые стратегии копинга, а также на психологический климат внутри пары.

Библиографический список

1. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С.95 – 129.
2. Ryff, C. D. Psychological well-being in adult life. // Current Directions in Psychological Science. – 1995. – 4. – P. 99-104.
3. Ryff, C. D., Lee, Y. H., & Na, K. C. Through the lens of culture: Psychological well-being at midlife. Paper presented at the meetings of Gerontological Society of America, New Orleans, LA. 1993. November.

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ПАРТНЕРОВ «ОСОБОЙ» ДИАДЫ¹

Н. С. Шипова

*Кандидат психологических наук,
Костромской государственный
университет,
г. Кострома, Россия*

Summary. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the quality of life of partners with typical development, included in dyadic relations with a subject with limited health abilities. Proved the absence of differences in the quality of life compared with regulatory indicators. This empirical fact contradicts the results of theoretical studies of foreign authors. There is a broad research prospect to clarify the revealed contradiction.

Keywords: quality of life; people with disabilities; dyadic relationships.

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-313-00243

Специфика отношений в диаде была и остается объектом исследования разных областей знания, а вопрос качества жизни не теряет своей актуальности. Однако вступление в диадические, близкие отношения с партнером, имеющим ограниченные возможности здоровья – совершенно особая, неизученная сфера. Влияет ли вступление в «особую» диаду на качество жизни партнеров? Многие исследователи говорят о стрессогенности самой ситуации болезни, инвалидности одного из партнеров. Заболевание оказывает значительное влияние на психологическое здоровье пациентов и косвенно влияет на их партнера (как на психологическом, так и на соматическом уровнях) [1, 2, 3, 4].

Именно партнер, как наиболее близкий взрослый человек рассматривается зачастую как источник социальной поддержки: он чаще всего оказывает реальную помощь в реабилитационных мероприятиях, транспортировке и бытовом обслуживании, а также выполняет роль эмоционально поддерживающего человека. Доказано, что качество поддержки со стороны партнера и, таким образом, собственное благополучие партнера играют решающую роль в способности пациентов справляться со своей болезнью [3].

Belkin A., Albright K., Swigris J.J. (2013) проанализировали чувства партнеров лиц, страдающих легочными заболеваниями. Среди респондентов большинство отзывалось о собственной жизни как изменившейся, трудной. Совместное проживание с носителем заболевания они характеризовали как «жизнь в «меньшем мире», вследствие физических ограничений, налагаемых на их партнеров. Свою жизнь они зачастую видели более сложной, чем у самого больного, поскольку столкнулись с борьбой между выполнением своих обязанностей в качестве опекуна и поддержания собственной идентичности и независимости. Практически все признают центром семейной системы больного человека: «Наша жизнь постоянно вращается вокруг него», «Наша жизнь это только то, что с ним происходит». Все партнеры выражали сочувствие, встречались даже заявления, что они так же плохо себя чувствуют, как и их партнер («Видеть его таким – это ад»). Многие использовали выражения слияния с партнером: «Нам было диагностировано ...»; «Нам не нравится тянуть эту кислородную трубку»; «Мы боимся ...»). У женщин интеграция с заболевшим партнером больше, чем у мужчин, даже при предоставлении аналогичного уровня помощи и обслуживания [4, 6]. Как одну из основных трудностей партнеры больных отмечают отсутствие времени на собственные дела и интересы: «Пострадали мои отношения с семьей и мои друзья, потому что я просто занят». Основными чувствами, переживаемыми партнерами, являются разочарование и беспомощность, тревога, грусть, беспокойство, временами ужас. Они также переживают чувство вины за собственное здоровье: «я почти чувствую себя виноватым, что это так мне легко дышать». Менее приспособившиеся к ситуации респонденты отмечали негодование на жалобы больного партнера [2].

Belkin A., Albright K., Swigris J.J. (2013) полагают, что именно психологическое состояние партнера, а не количество и трудность задач, которые они выполняют при уходе за пациентом, является основной детерминантой качества жизни. Ситуация ухода за больным партнером создает эмоциональный стресс, ухудшает физическое функционирование и снижает количество социальных контактов, а также повышает напряжение и нагрузку на субъекта [5]. Такие люди подвержены беспокойству и депрессии; это частично зависит от тяжести заболевания у их партнеров, а также от собственного состояния физического здоровья, ведь они подвергаются повышенному риску заражения [1].

Нами проведено эмпирическое исследование диадического копинга и психологического благополучия в парах, в которые включен субъект, имеющий ограниченные возможности здоровья или инвалидность. Второй партнер при этом является человеком с типичным развитием. Выборка представлена 15 парами, средний возраст испытуемых 36,5 лет. Методический инструментарий, результаты обработки которого представлены в статье: Опросник качества жизни и удовлетворенности (Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire) (Ritsner et al, 2005, Рассказова, 2012).

Анализ показателей качества жизни по сравнению с тестовыми нормами

Параметр	Тестовые нормы		Партнеры с нормативным развитием	
	М	σ	М	σ
Сфера здоровья	14,53	2,99	15,89	2,67
Эмоциональная сфера	20,1	3,25	21	3,97
Активность в свободное время	10,92	2,28	10,78	4,87
Социальная сфера	19,64	3,39	16,56	7,40
Удовлетворенность в целом	65,19	8,99	64,22	5,6

Нами отмечена более высокая удовлетворенность респондентов состоянием собственного здоровья по сравнению с тестовыми нормами опросника. Мы склонны объяснять это совместным существованием респондентов вместе с партнером, имеющим ограниченные возможности здоровья, что способствует более оптимистичной оценке испытуемым своего здоровья по сравнению с ним. Таким образом, полученные нами эмпирические результаты противоречат данным зарубежных исследователей. Полагаем, данный аспект нуждается в дальнейшей проверке.

Таким образом, респонденты с нормативным развитием, состоящие в диадических близких отношениях с человеком с ограниченными возможностями здоровья, имеют более высокую удовлетворенность состоянием собственного здоровья по сравнению с тестовыми нормами опросника. В

целом партнеры не демонстрируют значимых различий по сравнению с нормативными данными по показателям качества жизни.

Библиографический список

1. Barnes S., Gott M., Payne S., et al. Characteristics and views of family carers of older people with heart failure. *Int J Palliat Nurs*, 2006;12:380–9.
2. Belkin A., Albright K., Swigris J.J. A qualitative study of informal caregivers' perspectives on the effects of idiopathic pulmonary fibrosis // *J. BMJ Open Resp Res* 2013;1.
3. Dakof G.A, Taylor S.E. Victims' perception of social support: what is helpful for whom. *J Pers Soc Psychol*. 1990;58:80–89.
4. Miller B., Cafasso L. Gender differences in caregiving: fact or artifact? *Gerontologist*, 1992;32:498–507.
5. Roth D.L., Perkins M., Wadley V.G., et al. Family caregiving and emotional strain: associations with quality of life in a large national sample of middle-aged and older adults. *Qual Life Res* 2009;18:679–88.
6. Yee J.L., Schulz R. Gender differences in psychiatric morbidity among family caregivers: a review and analysis. *Gerontologist*, 2000;40:147–64.



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»
В 2018–2019 ГОДАХ**

Дата	Название
1–2 ноября 2018 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2018 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2018 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2018 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2018 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2018 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2018 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2018 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2018 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2018 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2018 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук
15–16 января 2019 г.	Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты
17–18 января 2019 г.	Развитие творческого потенциала личности и общества
20–21 января 2019 г.	Литература и искусство нового века: процесс трансформации и преемственность традиций
25–26 января 2019 г.	Региональные социогуманитарные исследования: история и современность
5–6 февраля 2019 г.	Актуальные социально-экономические проблемы развития трудовых отношений
10–11 февраля 2019 г.	Педагогические, психологические и социологические вопросы профессионализации личности
15–16 февраля 2019 г.	Психология XXI века: теория, практика, перспективы
16–17 февраля 2019 г.	Общество, культура, личность в современном мире
20–21 февраля 2019 г.	Инновации и современные педагогические технологии в системе образования
25–26 февраля 2019 г.	Экологическое образование и экологическая культура населения
1–2 марта 2019 г.	Национальные культуры в социальном пространстве и времени
3–4 марта 2019 г.	Современные философские парадигмы: взаимодействие традиций и инновационные подходы
15–16 марта 2019 г.	Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность
20–21 марта 2019 г.	Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика
25–26 марта 2019 г.	Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований
29–30 марта 2019 г.	Развитие личности: психологические основы и социальные условия
5–6 апреля 2019 г.	Народы Евразии: история, культура и проблемы взаимодействия
7–8 апреля 2019 г.	Миграционная политика и социально-демографическое развитие стран мира
10–11 апреля 2019 г.	Проблемы и перспективы развития профессионального образования в XXI веке
15–16 апреля 2019 г.	Информационно-коммуникационное пространство и человек
18–19 апреля 2019 г.	Актуальные аспекты педагогики и психологии начального образования
20–21 апреля 2019 г.	Здоровье человека как проблема медицинских и социально-гуманитарных наук
22–23 апреля 2019 г.	Социально-культурные институты в современном мире
25–26 апреля 2019 г.	Детство, отрочество и юность в контексте научного знания

28–29 апреля 2019 г.	Культура, цивилизация, общество: парадигмы исследования и тенденции взаимодействия
2–3 мая 2019 г.	Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования
10–11 мая 2019 г.	Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире
13–14 мая 2019 г.	Культура толерантности в контексте процессов глобализации: методология исследования, реалии и перспективы
15–16 мая 2019 г.	Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия
20–21 мая 2019 г.	Текст. Произведение. Читатель
22–23 мая 2019 г.	Профессиональное становление будущего учителя в системе непрерывного образования: теория, практика и перспективы
25–26 мая 2019 г.	Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества
1–2 июня 2019 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
10–11 сентября 2019 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2019 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2019 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2019 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2019 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2019 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2019 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
12–13 октября 2019 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2019 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2019 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2019 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
20–21 октября 2019 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2019 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2019 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2019 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2019 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2019 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2019 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
15–16 ноября 2019 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2019 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2019 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2019 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2019 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2019 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor	• Global Impact Factor – 1,711, • Scientific Indexin Services – 1,5, • Research Bible – 0,781, • Open Academic Journal Index – 0,5, • РИНЦ – 0,104.
Чешский научный журнал «Paradigmata poznání»	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	• Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия)	• General Impact Factor – 1,7636, • Scientific Indexin Services – 1,04, • Global Impact Factor – 0,884
Чешский научный журнал «Ekonomické trendy»	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • General Impact Factor (Индия)	• Scientific Indexin Services – 0,72, • General Impact Factor – 1,5402
Чешский научный журнал «Aktuální pedagogika»	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	• Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США)	• Scientific Indexin Services – 0,832
Чешский научный журнал «Akademická psychologie»	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США)	• Scientific Indexin Services – 0,725
Чешский научный и практический журнал «Sociologie člověka»	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	• Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США)	• Scientific Indexin Services – 0,75
Чешский научный и аналитический журнал «Filologické vědomosti»	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	• Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США)	• Scientific Indexin Services – 0,742

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- присвоение doi,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

**PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- training manuals;
- autoabstracts;
- dissertations;
- monographs;
- books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic
(in the output of the publication will be registered

Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)

or in Russia

(in the output of the publication will be registered

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors),
- Making an artwork,
- Cover design,
- ISBN assignment,
- doi assignment,
- Print circulation in typography,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic,
- sending books to the author by the post.

It is possible to order different services as well as the full range.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Work,
Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov
University of Southern Santa Catarina (Brazil)

MODERN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY: MAIN TRENDS AND PROSPECTS OF RESEARCH

Materials of the IV international scientific conference
on October 20–21, 2018

Articles are published in author's edition.
The original layout – I. G. Balashova

Podepsáno v tisku 25.10.2018.
60×84/16 ve formátu.
Psaní bílý papír. Vydavatelství 2,4.
100 kopií

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
Identifikační číslo 29133947 (29.11.2012)
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika
Tel. +420773177857
web site: <http://sociosphere.com>
e-mail: sociosfera@seznam.cz