



АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

**НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ
В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ
ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ РЕШЕНИЯ
ГЛОБАЛЬНЫХ И ЛОКАЛЬНЫХ
ПРОБЛЕМ**

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва, 2022

АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Московский городской педагогический университет
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта
Севастопольский государственный университет
Южный федеральный университет
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Уральский государственный педагогический университет
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Санкт-Петербургский государственный университет
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Новосибирский государственный педагогический университет

XXI Международная
научно-практическая конференция
молодых исследователей образования

Науки об образовании в меняющемся мире:
перспективы исследований для решения
глобальных и локальных проблем

Тезисы конференции

Москва 2022

ББК 88

XXI Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем : тезисы конференции. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 1095 с.

ISBN 978-5-94051-285-1

Печатается по решению оргкомитета XXI Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования «Исследования, улучшающие образование» (октябрь 2022).

Редакционная коллегия:

Марголис А.А., Алехина С.В., Асафова Е.В., Баилова Т.А.,
Бурлакова И.А., Гаврилова Е.В., Денисенкова Н.С., Емельянова Е.А.,
Ермаков С.С., Климакова М.В., Клопотова Е.Е., Кочетова Ю.А.,
Курганова Ю.Е., Лебедева Н.В., Мануйлова В.В., Нигматуллина И.А.,
Ослон В.Н., Платонов В.Н., Санина С.П., Сорокова М.Г., Хаперская А.Ю.,
Хлебников А.С., Хуснутдинова М.Р., Шепелева Е.А.,
Шумакова Н.Б., Шумских М.А.

XXI Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования.

Материалы издаются в авторской редакции.

ББК 88

ISBN 978-5-94051-285-1

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2022

ЧАСТЬ 1 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Готовность современных школьников к профориентации активизирующего типа

Абдулина Ю.А.

Магистр психологии

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: abdulina-youlia-27@yandex.ru*

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, личностное самоопределение, активизирующая методика, профориентационный тренинг.

В строгом смысле слова под профориентацией понимают комплекс мероприятий, направленных на помощь в выборе профессии и дальнейшего пути развития в ней. В психологии как науке профориентацию рассматривают как специализированную и специально организованную помощь в профессиональном и даже личностном самоопределении, т.к., учитывая тот факт, что профессиональная деятельность занимает большую часть жизни человека, оказывает существенное влияние на развитие и трансформацию его личности, выбор профессии становится и выбором жизненного пути. По этой причине профориентационные мероприятия имеют огромное значение как для отдельного взятого человека, так и для общества и государства в целом [1, 3].

Профориентация имеет длинную историю своего становления и развития как конкретного социально-психологического и даже педагогического направления вида деятельности и опирается на теоретические и эмпирические данные, накопленные за это время. По большому счёту она направлена на помощь людям любого возраста, хотя чаще всего применяется при первичном выборе профессии, т.е., при работе со школьниками, преимущественно старшеклассниками. Профориентация может проводиться на различных уровнях: от предложений конкретных профессий к выбору и проверки своей профпригодности для них до запуска процесса рефлексии в отношении будущей профессиональной жизни, потенциальных вариантах ее развития и возможностей в каждом из них, что считается наиболее полезным для дальнейшей жизни индивида. «Золотым стандартом» профориентации является именно активизация собственного процесса профессионального самоопределения, стимуляция самостоятельного и при этом насколько это возможно

максимально осознанного профессионального выбора [1, 2, 3]. Именно такой вариант помощи определяющемуся с профессией человеку кажется оптимальным в условиях современного мира, требующего от индивида проявления активности и даже проактивности в отношении своей профессиональной деятельности, а также навыков критического мышления и самостоятельного управления своей жизнью. Однако надо понимать, что далеко не все старшеклассники могут быть готовы к такому уровню профориентационного воздействия, в связи с чем целью настоящего исследования стала оценка степени готовности старшеклассников к профориентационной работе по активизирующему типу.

Исследование проводилось в течение июля и августа 2022 года, в период летних каникул, в нем приняли участие школьники из Уфы, Самары и Тюмени (всего 134 человека), окончившие 8–10 классы обычных и специализированных школ. Был разработан профориентационный тренинг из трёх занятий продолжительностью по 1.5 часа, включающий в себя 1) теоретический материал по темам: что такое профессия и ее востребованность, влияние профессии на жизнь человека, ключевые моменты для выбора профессии, понятие профпригодности и ее оценки, типичные ошибки при выборе профессии; 2) групповые дискуссии на те же темы; 3) профориентационные тесты (тест Холланда, ДДО А.А. Азбель, «Якоря карьеры» Шейна); 4) упражнения для самостоятельного выполнения на занятии («Описание профессии», «Кто влияет на мой выбор?»), самостоятельная оценка собственной профпригодности в отношении интересующей или выбранной профессии с учётом полученных результатов профориентационных тестов) [3]. Перед каждым заданием участникам тренинга говорили, на что направлено это задание и чем оно будет полезно именно им, для повышения уровня их мотивации к выполнению задания. Занятия с группами по 12–15 человек проводились психологом дистанционно с использованием Интернет-технологий. В начале первого занятия школьников опрашивали посредством подготовленных гугл-форм о их пожеланиях и предпочтениях по поводу содержания предстоящего тренинга, затем проводили тренинг по одной и той же программе без учёта пожеланий участников, далее снова проводили опрос посредством гугл-форм на предмет того, что больше всего понравилось/заполнилось/было полезным, самостоятельной оценки собственной активности в течение тренинга, оценки работы тренера. Затем по видеозаписи проведенных занятий фиксировалась активность школьников в разные этапы тренинга по специальному протоколу, количество и содержание их вопросов, комментариев, ответов во время групповых дискуссий, обсуждений упражнений и теоретического материала, времени, затраченного на самостоятельное выполнение упражнений и тестов и пр.

Обработка и анализ полученных данных показали следующее:

- 1) в начале тренинга 43 % школьников выразили пожелание узнать больше теоретической информации, 38 % – самостоятельно выполнять

упражнения, 29 % – участвовать в групповой дискуссии, 83 % – выполнять тесты;

- 2) по окончании тренинга как наиболее интересные этапы тренинга 92 % участников отметили прохождение профориентационных тестов, 67 % – теоретический материал (преимущественно информацию о влиянии профессии на жизнь человека и типичных ошибках при выборе профессии), 46 % – выполнение упражнений, 32 % – групповые дискуссии;
- 3) в самостоятельном выполнении упражнений и тестов участвовали все школьники, в то время как в групповые обсуждения включалось не более 30 % группы даже при настойчивых попытках тренера вовлечь неактивных участников в дискуссию, при этом полнота и качество включения чаще всего были довольно низкими (односложные и малосодержательные ответы, отражающие нежелание участвовать или отсутствие собственного мнения по обсуждаемому вопросу и т.д.).

Стоит отметить, что во время проведения тренинга создавалось впечатление, что большинство школьников воспринимало тренинг как обычные школьные занятия, а ведущего тренинга – как учителя, что, вероятно, указывает на недостаточный уровень установления контакта ведущего с участниками тренинга. Проведённое исследование показало, что в онлайн-формате в виртуальной группе типичные активизирующие профориентационные методики (групповые дискуссии и упражнения) плохо воспринимаются школьниками и оказывают даже меньший эффект, чем информационное воздействие от подачи теоретического материала, что указывает на необходимость учитывать этот факт при составлении и коррекции программ профориентационных мероприятий в онлайн-формате (уменьшить долю активизирующих методик на первых этапах и сделать акцент на теории, одновременно уделяя больше внимания установлению доверительного контакта с детьми). Кроме того, возможно современные школьники не имеют достаточного уровня представлений о профессии, ее роли в жизни человека и том, на что стоит опираться при ее выборе, т.е., им банально не хватает информации для продуктивного ее обсуждения.

Результаты настоящего исследования будут полезны для дальнейшей разработки единичных и систематических профориентационных мероприятий с использованием дистанционных технологий, а также для дополнения наших знаний о психологии современного подростка.

Литература

1. Бахвалова С.Б. Профориентация как фактор профессионального самоопределения школьников. / Бахвалова С.Б., Киселева Э.М., Савельева И.В. // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 96–99.

2. *Ловчакова В.В.* Развитие профессиональной ориентации старшеклассников посредством диагностики. // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т.3, № 1. С. 26–35.
3. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007. с. 503.

Readiness of modern school teens for activating professional orientation

Yulia A. Abdulina

Master Degree in Psychology,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Keywords: professional orientation, professional self-determination, personal self-determination, activating technique, professional orientation training.

Психологическое благополучие подростков после дистанционного обучения

Ануфриенко Е.В.

*Студентка, Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), институт психологии, г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-4148>
e-mail: ekaterina.a2001@yandex.ru*

Водяха С.А.

*Доцент, кандидат психологических наук, Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), институт психологии, г. Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: svodyakha@ya.ru*

Ключевые слова: психологическое благополучие, тревожность, пубертатный период, дистанционное обучение.

Актуальность исследования. Понятие «психологическое благополучие» с каждым годом становится все более востребованным в общественной жизни, и связано это с распространением позитивной психологии во всем мире. После нелегкого перерыва, который был обусловлен всемирной эпидемией, школьники снова стали обучаться по системе очного обучения. После такого опыта дистанционной формы обучения, и вообще поведения, стало сложно перестраиваться на ранее привычный для нас образ жизни. В связи с этим созревает проблема психологического благополучия школьников, в частности подростков, которые потеряли ведущий вид деятельности: общение со сверстниками.

Научная новизна нашего исследования состоит в изучении новой научной проблемы, которую раньше не рассматривали, так как раньше люди не сталкивались с такой проблемой, как самоизоляция и дистанционный формат обучения.

Практическая значимость глубокого исследования динамики психологического благополучия подростков после дистанционного обучения заключается в практическом применении результатов исследования психологами для своевременного обнаружения и устранения возможного низкого уровня психологического благополучия у подростков.

Дистанционное обучение как форма получения образования существует довольно давно. Но именно за последнее время такое обучение стало актуальным для отечественной системы образования. В первую очередь это связано с вынужденными ограничениями, обусловленными пандемией коронавируса (COVID-19).

Дистанционное обучение – образовательный процесс с применением совокупности телекоммуникационных технологий, имеющих целью

предоставление возможности обучаемым освоить основной объём требуемой им информации без непосредственного контакта обучаемых и преподавателей в ходе процесса обучения.

Проблема влияния дистанционного обучения на подростков в настоящий момент практически не разработана, так как требует множество исследований и разработок. А так как население мира столкнулось с такой проблемой относительно недавно, то исследования проводятся в настоящее время.

Эмпирическое исследование психологического благополучия подростков после дистанционного обучения было проведено на базе МБОУ СОШ № 7 города Екатеринбурга (Свердловская область). В исследовании принимало участие 30 обучающихся 8 класса.

Эмпирическое исследование было разделено на этапы, в рамках которых осуществлялась подборка психодиагностических методик, формировалась выборка эмпирического исследования, проводилась психодиагностика, выполнялся качественный анализ полученных данных и статистическая обработка результатов психодиагностики, осуществлялась интерпретация результатов математической обработки и были сформулированы выводы.

Для реализации поставленной цели использовались следующие методики:

- 1) Методика многомерной оценки детской тревожности (МОДТ), разработанная в НИПНИ им. Бехтерева
- 2) Опросник психологического благополучия, разработанный Водяха С.А.

Ниже представлена таблица показателей корреляции тревожности и психологического благополучия.

Таблица 1.

Корреляция показателей тревожности и психологического благополучия

	тревога во взаимоотнош. со сверстниками	тревога в связи с оценкой окружающих	тревога со взаим. с учителями	тревога во взаим. с родителями	тревога связан. С успешностью в обучении	тревога возник. в ситуациях самовыражения	тревога возник. в ситуациях проверки знаний	снижение псих. активности связ. с тревогой
Позитивные эмоции	-0,51	-0,03	-0,05	0,06	-0,29	0,29	-0,10	-0,25
Мотивационная вовлеченность	-0,31	0,15	-0,11	0,07	-0,31	0,04	-0,18	-0,02
Личностный смысл	-0,39	0,13	-0,04	-0,02	-0,03	0,17	-0,20	-0,23

	тревога во взаимоотнош. со сверстниками	тревога в связи с оценкой окружающих	тревога со взаим. с учителями	тревога во взаим. с родителями	тревога связан. С успешностью в обучении	тревога возник. в ситуациях самовыражения	тревога возник. в ситуациях проверки знаний	снижение псих. активности связ. с тревогой
Позитив. межлич. отношения	-0,45	0,10	-0,02	-0,19	-0,26	0,02	-0,10	-0,22
Позитив. само-реализация	-0,34	0,31	0,14	-0,06	-0,16	0,02	0,02	-0,01
Общая тревожность	0,20	0,03	0,52	0,16	0,02	0,08	0,39	0,15

Наблюдается отрицательная и положительная корреляция между шкалами, что позволяет предположить, что у подростков уровень тревожности зависит от их психологического благополучия.

В результате анализа выявлена отрицательная взаимосвязь таких показателей позитивные эмоции ($p=-0,51$), личностный смысл ($p=-0,39$), позитивные межличностные отношения ($p=-0,45$) с обобщенными показателями тревоги во взаимоотношениях со сверстниками. Следовательно, подростки, которые не устанавливают положительных взаимоотношений со сверстниками не испытывают конструкты, выражающиеся в позитивной эмоциональности, преобладании положительных эмоций, и способности сопротивляться негативным воздействиям.

Также выявлена положительная взаимосвязь между общей тревожностью и тревогой во взаимоотношениях с учителями ($p=0,52$), а также взаимосвязь общей тревожностью и тревогой, возникающей в ситуациях проверки знаний ($p=0,39$). Это значит, что у подростков наблюдается высокий уровень тревожных переживаний, обусловленных взаимоотношениями с педагогами в школе и влияющих на успешность обучения ребенка, а также высокий уровень тревоги ребенка в ситуациях проверки (особенно – публичной) его знаний, достижений, возможностей.

Заключение

Исследование психологического благополучия в подростковом возрасте на различных этапах жизненного пути к взрослости человека позволило установить, что успешность этого перехода обеспечивается наличием: заинтересованности в учебе и получении знаний, позитивных жизненных ценностей, социальных компетенций, позитивной идентичности; навыков рационального расходования времени, автономии.

Тяжёлые эмоциональные реакции на свою внешность у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях с близкими взрос-

лыми. А бестактные замечания, подтверждающие худшие опасения подростка, могут усугубить пессимизм и дополнительно невротизируют.

Огромное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками, которое становится острой потребностью подростка и связано со многими переживаниями.

Проблема влияния дистанционного обучения на подростков в настоящий момент практически не разработана, так как требует множество исследований и разработок. А так как население мира столкнулось с такой проблемой относительно недавно, то исследования проводятся в настоящее время.

Общение с товарищами – источник не только появления новых интересов, но и становления норм поведения. Это связано с тем, что среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям – к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать. В подростковый период весьма ощутимой становится потребность в хороших друзьях. Подростки начинают тянуться к своим ровесникам, чтобы найти у них то, что раньше давали им родители.

Корреляция показателей тревожности и психологического благополучия показала положительную взаимосвязь между общей тревожностью и тревогой во взаимоотношениях с учителями, а также взаимосвязь общей тревожностью и тревогой, возникающей в ситуациях проверки знаний. Это значит, что у подростков наблюдается высокий уровень тревожных переживаний, обусловленных взаимоотношениями с педагогами в школе и влияющих на успешность обучения ребенка, а также высокий уровень тревоги ребенка в ситуациях проверки (особенно – публичной) его знаний, достижений, возможностей.

Исходя из изложенного, следует сделать вывод о подтверждении гипотезы, что подростки имеют высокий уровень психологического благополучия. Они приспособились к новому формату обучения и новому стилю жизни. Хотя они и лишились на этот период ведущего вида деятельности (общения со сверстниками), они все равно имеют достаточно высокие показатели в стремлении к достижению, выражающемся в убежденности в способности реализовать собственный потенциал и позитивном перфекционизме. А также низкие показатели по шкале общая тревожность, что говорит о том, что подростки сейчас находятся в хорошем состоянии благополучия.

В целом можно отметить, что дистанционное обучение современным подросткам не оказало негативного влияния на их психологическое благополучие.

Эмоциональный интеллект у взрослых с риском расстройств пищевого поведения

Барахова Е.В.

Магистрант,

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: info@elenabarakhova.com*

Кочетова Ю.А.

*Кандидат психологических наук, доцент, кафедра “Возрастной психологии
имени профессора Л.Ф. Обухова”, Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>,
e-mail: kochetovayua@mgppu.ru*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, расстройство пищевого поведения, расстройство пищевого поведения у взрослых.

Эмоциональный интеллект можно обозначить как особую структуру, позволяющую распознавать свои и чужие эмоции и управлять ими, понимать намерения и мотивацию других людей в целях решения практических задач (Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова, 2019). Актуальность исследования обусловлена тем, что при широчайшей распространенности расстройств пищевого поведения во всем мире (РФ – 3,7 %, в Северной и Южной Америке 3,2 %, в Азии – 3 %, в Европе – 4 %; по данным ВОЗ, уровень смертности составляет 15–20 % в год, 0,2 % вследствие суицида) на сегодняшний день нет единой концепции психологической помощи. Понимание специфики эмоционального интеллекта у взрослых с риском нарушения пищевого поведения, позволит разработать соответствующие подходы в психологическом сопровождении. Планируется провести исследование эмоционального интеллекта у взрослых с риском расстройства пищевого поведения. Цель исследования – выявить специфику эмоционального интеллекта у лиц с риском расстройства пищевого поведения. Поставлены следующие задачи: 1. Провести анализ литературы по проблеме исследования эмоционального интеллекта у лиц с риском расстройства пищевого поведения. 2. Выявить особенности структуры эмоционального интеллекта у лиц с риском расстройства пищевого поведения. 3. Сравнить уровень развития эмоционального интеллекта у лиц без риска расстройства пищевого поведения с лицами с риском расстройства пищевого поведения. 4. Проследить взаимосвязь эмоционального интеллекта с риском расстройства пищевого поведения. Общая гипотеза исследования – существует специфика эмоционального интеллекта у лиц с риском расстройства пищевого поведения. При проведении исследования планируется использовать следующие

методики: Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люси-на, диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, «Тест пищевых установок (ЕАТ-26)» в адаптации Т.А. Мешковой, Н.О. Николаевой. Полученные результаты планируется качественно и количественно обработать и подвергнуть анализу методами математической статистики. Планируется получить следующие результаты. Существует различие в структуре эмоционального интеллекта у лиц с риском РПП и у лиц без риска РПП. Существует специфика эмоционального интеллекта у взрослых с риском РПП: общий уровень эмоционального интеллекта ниже нормы, есть трудности с пониманием своих и чужих эмоций, трудности с управлением своими эмоциями, снижены эмпатические способности. Есть взаимосвязь эмоционального интеллекта с РПП. Чем ниже уровень эмоционального интеллекта, а значит способности осознавать и понимать свои чувства, эмоции и способности управлять своими эмоциями, тем выше риск развития РПП.

Перспектива исследования заключается в разработке программ выявления лиц с риском РПП и программ развития эмоционального интеллекта, программ повышающих способность осознавать и понимать свои эмоции и управлять ими. Этапом создания программ будет разработка научного фундамента для методов развития эмоционального интеллекта, а так-же для методов оценки их эффективности. Благодаря программам выявления лиц с риском РПП, обучению их по программам развивающим эмоциональный интеллект, повысится качество жизни лиц с риском РПП, опосредованно, это может положительно повлиять на показатели смертности от РПП. Также, необходимо определить какие структуры будут заниматься вопросом выявления лиц с риском РПП. Внедрение и реализация программ выявления группы риска с РПП и проведение обучения для развития эмоционального интеллекта может стать направлением дальнейшего развития исследования.

Определив специфику эмоционального интеллекта у лиц с риском РПП, остаётся вопрос, что первично, специфика эмоционального интеллекта, которая приводит к возникновению расстройства или предрасположенность к РПП по другим факторам, которые позволяют специфике эмоционального интеллекта способствовать развитию РПП. Это может стать предметом дальнейшего исследования, для прояснения механизмов формирования РПП.

Литература

1. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта Современная зарубежная психология 2019. Том 8. № 4. С. 106–114.
2. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. – Москва: МГППУ, 2021. – 104 с.

3. Патракова И.Ф., Подобный С.К., Белослудцева Л.Д., Муратов В.А. Статистика расстройств пищевого поведения. Заметки ученого. 2021 С. 127–130.
4. Александрова Р.В., Мешикова Т.А. Особенности внутрисемейных отношений девочек подростков с риском нарушений пищевого поведения [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 33–45. doi: 10.17759/psyclin.2016050203
5. Arcelus, Jon et al. “Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorders. A meta-analysis of 36 studies.” Archives of general psychiatry 68,7 (2011): 724–31. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.74>

Emotional Intelligence in Adults at Risk for Eating Disorders

Barakhova E.V.

*master student, Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: info@elenabarakhova.com*

Kochetova Yu.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Docent, Faculty of Psychology of
Education, Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>,
e-mail: kochetovayua@mgsppu.ru*

Keywords: emotional intelligence, eating disorder, adult eating disorder.

Emotional intelligence can be defined as a special structure that allows you to recognize your own and other people’s emotions and manage them, understand the intentions and motivation of other people in order to solve practical problems (Yu.A. Kochetova, M.V. Klimakova, 2019). The relevance of the study is due to the fact that with the widest prevalence of eating disorders around the world (RF – 3.7 %, in North and South America 3.2 %, in Asia – 3 %, in Europe – 4 %; according to WHO, the level mortality is 15–20 % per year, 0.2 % due to suicide) today there is no unified concept of psychological assistance. Understanding the specifics of emotional intelligence in adults at risk of eating disorders will allow developing appropriate approaches with psychological support. It is planned to conduct a study on emotional intelligence in adults at risk for an eating disorder. The purpose of the study is to identify the specifics of emotional intelligence in individuals at risk of eating disorders. The following tasks were set: 1. To analyze the literature on the problem of studying emotional intelligence in the individuals at risk of eating disorders. 2. To identify the features of the structure of emotional intelligence in individuals at risk of eating disorders. 3. Compare the level of development

of emotional intelligence in individuals without the risk of eating disorders with those at risk for eating disorders. 4. Track the relationship of emotional intelligence with the risk of eating disorders. The general hypothesis of the study is that there is a specificity of emotional intelligence in individuals at risk of eating disorders. During the study, it is planned to use the following methods: Emotional intelligence questionnaire “EmIn” by D.V. Lyusin, diagnostics of the level of empathic abilities by V.V. Boyko, “Test of food attitudes (EAT-26)” adapted by T.A. Meshkova, N.O. Nikolaeva. The results obtained are planned to be processed qualitatively and quantitatively and subjected to analysis by methods of mathematical statistics. It is planned to obtain the following results. There is a difference in the structure of emotional intelligence in individuals at risk of eating disorders and those without risk of eating disorders. There is a specificity of emotional intelligence in adults at risk of eating disorders: the general level of emotional intelligence is below the norm, there are difficulties in understanding one’s own and others’ emotions, difficulties in managing one’s emotions, and empathic abilities are reduced. There is a relationship between emotional intelligence and eating disorders. The lower the level of emotional intelligence, which means the ability to recognize and understand one’s feelings, emotions and the ability to manage one’s emotions, the higher the risk of developing eating disorders.

The research perspective is to develop programs for identifying individuals at risk of eating disorders and programs for the development of emotional intelligence, programs that increase the ability to recognize and understand their emotions and manage them. The stage of creating programs will be the development of a scientific foundation for methods for developing emotional intelligence, as well as for methods for evaluating their effectiveness. Through programs to identify people at risk of eating disorders, training them in programs that develop emotional intelligence, the quality of life of people at risk of eating disorders will improve, indirectly, this can positively affect mortality rates from eating disorders. Also, it is necessary to determine which organizations will deal with the issue of identifying individuals at risk of eating disorders. The introduction and implementation of programs to identify risk groups with eating disorders and conduct training for the development of emotional intelligence can become a direction for further development of the study.

Having determined the specificity of emotional intelligence in persons at risk of eating disorders, the question remains what is primary, the specificity of emotional intelligence, which leads to the onset of a disorder or a predisposition to eating disorders, according to other factors that allow the specificity of emotional intelligence to contribute to the development of eating disorders. This may be the subject of further research to clarify the mechanisms of eating disorder formation.

References

1. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Methods for diagnosing emotional intelligence [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 106–114. doi: 10.17759/jmfp.2019080411 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Kochetova Yu.A. Emotional intelligence of older adolescents: a monograph [Emotsionalniy intellekt starshikh podrostkov: monographiya]. – Moscow: Moscow State University of Psychology & Education, 2021. – 104 p. (In Russ.)
3. Patrakova I.F., Similar S.K., Belosludtseva L.D., Muratov V.A. Statistics of eating disorders. *Scholar's Notes [Statistika rastroistv pichhevogo povedeniya. Zametki uchyonogo]*. 2021 p. 127–130.
4. Alexandrova, R.V., Meshkova, T.A. The Features of Family Relations of Adolescent Girls at Risk of Eating Disorders [Elektronnyi resurs]. *Clinical Psychology and Special Education [Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya]*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 33–45. doi: 10.17759/psycl-jn.2016050203 (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Arcelus, Jon et al. "Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorders. A meta-analysis of 36 studies." *Archives of general psychiatry* 68,7 (2011): 724–31. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.74>

Эмоциональное выгорание вожатого в детском лагере

Баранова А.А.

*Студент, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ВГПУ»), г. Воронеж, Российская Федерация
e-mail: Anastasia.baranova1222@mail.ru*

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, вожатый, детский лагерь.

Зачастую, у тех людей, чья работа осуществляется путем взаимодействия «человек – человек», возникает эмоциональное выгорание. Особенно это касается педагогической профессии, к которой относится «вожатый». Специфика профессиональной деятельности вожатого состоит в том, что она строится по законам общения, предполагающего активное эмоциональное взаимодействие. Вследствие чего вожатый может «перегореть». В статье будут приведены пути профилактики такого явления как «эмоциональное выгорание».

Термин «эмоциональное выгорание» был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденом-бергером для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности.

Этот синдром включает в себя три основные составляющие, фазы, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Условно разделяются симптомы эмоционального выгорания на физические, поведенческие и психологические. К физическим относятся усталость, чувство истощения, бессонница. К поведенческим и психологическим можно отнести чувство неосознанного беспокойства, чувство скуки, снижение уровня энтузиазма, неуверенность, раздражительность, подозрительность, неспособность принимать решения, растущее избегание, общая негативная установка на жизненные перспективы. Проявления последствий «выгорания» могут быть различными. Такими как психосоматические нарушения или исключительно психологические (эмоциональные, когнитивные, мотивационно-установочные) изменения личности.

Синдром эмоционального выгорания действует по принципу бомбы замедленного действия – «выстреливает» не сразу. Подкрадываясь незаметно, он подступает постепенно, скорее неожиданно. При длительном воздействии выгорания развивается настоящий стресс, с его характерными симптомами, нарастает безразличие, «профессиональный цинизм», негативизм по отношению к своей работе.

Вожатый является центральной фигурой в лагере, хоть формально и не находится на верхушке иерархии, но на самом деле является главным человеком в лагере. Он непосредственно работает с детским коллективом, на его плечи ложится ответственность за жизнь и здоровье детей. Вожатый отвечает за игровую деятельность, за подготовку и проведение отрядных сборов, за организацию перемещения детей по территории лагеря, за соблюдение дисциплины в отряде. Именно к нему тянутся все структуры жизнедеятельности лагеря. Вожатому приходится налаживать коммуникацию с администрацией лагеря, работниками столовой, пляжа, со своими напарниками, родителями. Вожатый все время находится в центре внимания. Нервная система и психика вожатого находятся в состоянии непрерывного функционирования и постоянной активности, ведь помимо эмоциональных затрат, также расходуются и физические силы, как следствие – некоторая опустошенность, эмоциональная усталость. Эмоциональное истощение неизменно приводит к падению качества, мотивации, заряженности, ухудшению здоровья. Именно от эмоционального состояния, степени стрессоустойчивости зависит многое, в том числе – обеспечение безопасного протекания отдыха детей. Невозможно, чтобы эмоционально истощенный вожатый мог позитивно воздействовать на формирующуюся личность ребенка. Именно детские учреждения как институты социализации человека готовят детей и подростков к будущей взрослой жизни. Неумение находить и сохранять ресурсные состояния – вот в чем одна из типичных проблем вожатых. Поэтому так важно знать методы борьбы с эмоциональным выгоранием.

Решая проблему синдрома эмоционального выгорания, получится повысить как эффективность профессиональной деятельности вожатых, так и успешное времяпрепровождение детей в лагере. Для того чтобы не столкнуться с проблемой эмоционального выгорания необходимо, прежде всего, помнить о своем здоровье и своевременно реагировать на какие – либо проявления данного синдрома. Таким образом, проблема эмоционального выгорания вожатого является важной. Она нуждается в поиске эффективных способов ее решения, прежде всего, на мой взгляд, в выборе оптимальных и действенных путей профилактики. Исходя из этого, необходимо составить программу профилактики эмоционального выгорания вожатых.

В первую очередь можно использовать арсенал психотерапии и всевозможных психотренингов и игротехник. По существу «игры для взрослых», которые обостряют внимание, повышают работоспособность, способствуют сближению вожатых. Чаще всего используются ролевые игры, тренинг толерантности, ситуативный тренинг, просто вечерние вожатские встречи.

Также можно попросить о помощи своего напарника. Напарник – это тот человек, который всегда находится рядом, с кем можно делить

обязанности, вместе смеяться и плакать в плечо. Вы несёте равную ответственность за ваших детей, а значит, твоё состояние может сказаться и на его состоянии. Распланируйте день так, чтобы у каждого из вас было время на отдых. Высыпайся. Дай своему организму время для того, чтобы восстановиться, а сон в этом случае – лучшее лекарство. Если есть необходимость в ночных подготовках к мероприятиям – чередуйтесь с напарником. Сон – самый простой и важный способ восполнить энергию.

Надо быть внимательным к себе. При первых проявлениях выгорания следует отдохнуть, пообщаться с друзьями, взять выходной и сменить обстановку, открыть в себе творческие способности. Лучше занимать свободные минуты тем, что вызывает у вас положительные эмоции, тем, что вы любите. Запаситесь на смену небольшим реквизитом для этих занятий, чтобы посвятить им личное время. Некоторые из дел можно проводить, не оставляя детей: предложите им разделить ваше любимое занятие с вами. Если подручные средства не помогают, стоит обратиться за помощью. Это может быть посещение тренингов, применение арт-терапии, индивидуальная или групповая работа с психологом. Также важно создать в вожатской атмосферу уюта и спокойствия, куда вы можете зайти на пару минут и вам станет легче. Делайте с напарником друг другу спонтанные и ни к чему не обязывающие приятности. Преподносите детям сюрпризы, они будут делать то же в ответ. Это очень заряжает. Еще одним прием борьбы с эмоциональным выгоранием является повторение универсальной формулы: «Я сильный и спокойный. Я есть». Трехкратное повторение этой формулы на фоне даже легкого и кратковременного расслабления хорошо восстанавливает силы и стабилизирует состояние, активизируя внутренние резервы.

Ректор Северного медицинскогo университета, один из ведущих психиатров России, академик РАМН Павел Сидоров дает ряд рекомендаций, соблюдая которые можно не только предотвратить возникновение синдрома эмоционального выгорания, но и достичь снижения степени его выраженности:

- определите и разделите краткосрочные и долгосрочные цели;
- используйте «тайм-ауты», которые необходимы для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);
- займитесь профессиональным развитием и самосовершенствованием; уходите от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным, что способствует возникновению синдрома эмоционального выгорания);
- учитесь переключаться с одного вида деятельности на другой;
- проще относитесь к конфликтам на работе;
- не пытайтесь быть лучшим всегда и во всем.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить следующее – синдром эмоционального выгорания оказывает влияние на результативность профессиональной деятельности водителя. Как правило, водители при этом перестают справляться со своими обязанностями, теряют творческий настрой, деформируют свои профессиональные отношения, роли и коммуникации. Эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих водителей, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Это, прежде всего, дети, напарники, друзья, которые вынуждены находиться рядом, и становятся заложниками синдрома. Поэтому водителю так важно уметь прислушиваться к себе, определять свое эмоциональное состояние, и знать методы профилактики эмоционального выгорания.

Литература

1. *Седова И.В.* Психологические факторы эмоционального выгорания педагогов [Электронный ресурс] // Психологические науки. 2014 № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov> (Дата обращения 11.10.2022)
2. *Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г.* Факторы эмоционального выгорания в профессиональной деятельности водителей [Электронный ресурс] // Психологические науки. 2017 № 3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-diagnostiki-i-psihokorreksii-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov> (Дата обращения 11.10.2022)
3. *Хазиева Э.Д.* Проблема эмоционального выгорания у педагогов [Электронный ресурс] // Психологические науки. 2022 № 3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov> (Дата обращения 11.10.2022)

Emotional burnout of a counselor at a children's camp

Baranova A.A.

Student,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

“Voronezh State Pedagogical University” (VSPU)

Voronezh, Russian Federation

e-mail: Anastasia.baranova1222@mail.ru

Keywords: emotional burnout, counselor, children's camp.

«Круг сообщества» как психолого-педагогический инструмент формирования психологической безопасности образовательной среды школы

Бескровный Д.В.

Магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: denisbav2005@mail.ru

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, «круг сообществ», конфликт, психологическое здоровье.

Конфликт – это естественное явление. Он проявляется во взаимодействии людей с разными социальными культурными традициями, различными точками зрения, амбициями, личностными характеристиками. Конфликт может влиять на психологическую безопасность.

Безопасность – необходимое условие развития любой системы. Человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, и один из самых существенных является психологическая безопасность. Безопасная образовательная среда свободна от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников.

Исследование будет проводиться среди учеников пятых классов. При формировании пятых классов увеличивается нагрузка на учеников, появляются новые учебные предметы, учителя и новые одноклассники. Ученики сталкиваются с психологическими трудностями адаптации, испытывают сложности с освоением новых учебных предметов и возникают риски возникновения конфликтов. В конфликте возникают две и более сторон, и каждая сторона видит в противоположной – образ врага, через этот образ происходит нарастание агрессии и тем самым уменьшается безопасность образовательной среды. Программы мирения восстановительного подхода, используются в некоторых российских школах, но как они влияют на психологическую безопасность, мало изученный вопрос.

В стандартах восстановительная медиация определяется как «процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций». Одна из восстановительных программ – «Круг сообщества». Эта программа применима как для профилактики, так и при разрешении конфликтных ситуаций, в которых участвуют от четырех и более человек. В кругах происходит обсуждение проблемы всеми

заинтересованными участниками образовательного процесса (ученики, педагоги, родители). Участие в процессе обеспечивает обсуждение и принятие решения, в разделении ответственности за его выполнение, так же освобождает от негативных эмоций, что позволяет высказаться каждому и быть услышанным, принять решение, которое удовлетворит каждую сторону и разделить ответственность за принятое решение.

На базе средней образовательной школы Московской области планируется провести исследование – «Круг сообщества» как психолого-педагогический инструмент формирования психологической безопасности образовательной среды. Актуальность этого исследования определяется тем, что чаще всего в школе при разрешении конфликта не уделяют много времени и внимания его разрешению, объяснив сторонам конфликта как нельзя себя вести и как можно, не снимая «образа врага», удовлетворяются словесными обещаниями больше не конфликтовать. Метод «Круг сообщества» влияет на возникновение складывание системы межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности, убеждают человека, что он пребывает вне опасности; укрепляет психическое здоровье. Создаются условия и система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности. «Круг сообщества» – это пространство для уважительного диалога между сторонами, пространство коммуникаций, восстановление отношений между учениками, между учителем и учениками, а также и между родителями. Ведущий круга обеспечивает информирование сторон о процессе и сути восстановительной программы, нейтрален к каждой стороне, т.е. не принимает ни чью сторону, создает безопасное общение, процесс конфиденциален, участие является добровольным и помогает сторонам самостоятельно найти решения конфликта, которое удовлетворит все стороны. Проведение круга для профилактики возникновения конфликтных ситуаций, открывает жизненные ценности, которые помогают понять какими хотят быть участники, каким хотят видеть атмосферу в классе, коммуникации друг с другом, а также с учителями и взять ответственность за принятые решения по улучшению психологической атмосферы. Проведения круга при разрешении конфликта проходит несколькими этапами. Первый этап – это организация индивидуальной встречи с каждой стороной конфликта и классным руководителем, при необходимости задействуются родители. Информирование участников о сути процесса и его реализации. Второй этап – это общая встреча участников конфликта, совместно с классным руководителем, при необходимости участвуют родители, на которой ищут выход из сложной ситуации удовлетворяющий все стороны, используя восстановительные техники.

Цель исследования – выявить влияние «Круга сообщества» как инструмента формирования психологической безопасности в образова-

тельной среде пятых классов. Поставлены следующие задачи. 1. Провести социометрию Дж. Морено и тест Басса-Дарки на уровень агрессии и опросник «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков Баева И.А. 2. Провести одну профилактическую встречу по методу «Круг сообщества». 3. При возникновении конфликтов провести необходимые встречи, для урегулирования. 4. Провести анализ влияния примирительного метода «Круг сообщества» на психологическую безопасность образовательной среды пятых классов.

Общая гипотеза исследования состоит в том, что восстановительная программа «Круг сообщества» может быть использована в пятых классах педагогами, социальными работниками, а так же учениками старших классов, пройдя подготовку, в качестве инструмента, который положительно влияет на психологическую безопасность образовательной среды. При проведении исследования планируется провести социометрию Дж. Морено, тест Басса-Дарки на уровень агрессии и опросник «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для подростков Баева И.А.

Планируется получить следующие результаты. При проведении «Круга Сообщества» в качестве профилактики возникновения конфликтных ситуаций ожидается результат: Передача ответственности участникам группы за предупреждение конфликтов в классе. При разрешении конфликта между несколькими одноклассниками, меньшей части класса и проведения восстановительного метода «Круг сообщества» ожидаются результаты: Готовность участников «сесть за стол переговоров» и самим решить ситуацию без вражды. Самостоятельное исполнение сторонами согласованного решения. Ответственное поведение, взаимопонимание, отсутствие подобного в будущем. При разрешении конфликта с участниками большей части или всего класса по восстановительному методу «Круг сообщества» ожидается результат: Обращение участников к человеческим ценностям, передача группе ответственности за поиск решения, совместная рефлексия ситуации, согласованная разработка плана по урегулированию ситуации (кто, что, в какой срок будет делать). Это в свою очередь улучшит взаимопонимания, социальные отношения в классе и снизит уровень агрессии. Формирование нового типа реагирования на конфликтные ситуации, а именно восприятие конфликта как точки роста и развития и как следствии, повышение психологической безопасности образовательной среды, психологического здоровья, создание благоприятных условий для развития личности и повышение академической успешности. На основе полученных данных, возможна разработка профилактических программ, включающих метод «Круг сообществ», направленных на психологическую безопасность образовательной среды, повышение академической успешности, гармоничное развитие личности.

В перспективе возможно проведение лонгитюдного исследования с этими же учениками в старших классах, отслеживание их академической успешности, уровня агрессии в классе и на основе социометрии отслеживание эмоциональной и психологической атмосферы в классе.

Литература

1. Коновалов А.Ю. Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / Под общ. ред. Л.М. Карнозовой. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. 256 с.
2. Коновалов А. Развитие школьных служб примирения. Восстановительная культура школы // Вестник восстановительной юстиции. Практики примирения: история и современность Вып. 9. М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2012.
3. Максудов Р., Коновалов А. Школьные службы примирения – российская модель школьной медиации // М.: ФИРО, МОО «Судебно-правовая реформа», 2009.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 11–17.

“Community circle” as a psychological and pedagogical tool for the formation of psychological security of the educational environment of the school

Beskrovniy D.V.

*Master's student, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
e-mail: denisbav2005@mail.ru*

Keywords: psychological safety of the educational environment, “community circle”, conflict, psychological health.

Conflict is a natural phenomenon. It manifests itself in the interaction of people with different social and cultural traditions, different points of view, ambitions, and personal characteristics. Conflict can affect psychological security.

Security is a necessary condition for the development of any system. A person can develop only in an environment with certain parameters, and one of the most significant is psychological security. A safe educational environment is free from manifestations of psychological violence in interaction, which contributes to the satisfaction of basic needs for personal and confidential communication ensures the mental health of the participants included in it.

The study will be conducted among fifth grade students. During the formation of the fifth grades, the load on students increases, new academic subjects,

teachers and new classmates appear. Students face psychological difficulties of adaptation, experience difficulties with mastering new academic subjects and there are risks of conflicts. Two or more sides arise in the conflict, and each side sees in the opposite – the image of the enemy, through this image there is an increase in aggression and thereby the security of the educational environment decreases. Reconciliation programs of the restorative approach are used in some Russian schools, but how they affect psychological safety is a little-studied question.

In the standards, restorative mediation is defined as “a process in which a mediator creates conditions for restoring the ability of people to understand each other and agree on acceptable solutions to problems (if necessary, to make amends for the harm caused) that have arisen as a result of conflict or criminal situations” [1. p. 95]. One of the recovery programs is the “Community Circle”. This program is applicable both for prevention and resolution of conflict situations involving four or more people. In circles, the problem is discussed by all interested participants in the educational process (students, teachers, parents). Participation in the process ensures discussion and decision-making, sharing responsibility for its implementation, also frees from negative emotions, which allows everyone to speak out and be heard, make a decision that will satisfy each party and share responsibility for the decision.

On the basis of the secondary educational school of the Moscow region, it is planned to conduct a study – “Community Circle” as a psychological and pedagogical tool for the formation of psychological security of the educational environment. The relevance of this study is determined by the fact that most often in school, when resolving a conflict, they do not pay much time and attention to its resolution, explaining to the parties to the conflict how not to behave and how they can, without removing the “image of the enemy”, are satisfied with verbal promises not to conflict anymore. The “Community Circle” method influences the emergence of a system of interpersonal relationships that cause participants to feel belonging, convince a person that he is out of danger; strengthens mental health. Conditions and a system of measures aimed at preventing threats to the productive sustainable development of the individual are being created. The “community circle” is a space for a respectful dialogue between the parties, a space of communication, the restoration of relations between students, between teacher and students, as well as between parents. The leader of the circle ensures that the parties are informed about the process and the essence of the recovery program, is neutral to each side, i.e. does not take sides, creates safe communication, the process is confidential, participation is voluntary and helps the parties independently find solutions to the conflict that will satisfy all parties. Conducting a circle to prevent the occurrence of conflict situations opens up life values that help to understand what participants want to be, how they want to see the atmosphere in the classroom, communication with each other, as well as with

teachers and take responsibility for decisions taken to improve the psychological atmosphere. Conducting a circle during conflict resolution takes place in several stages. The first stage is the organization of an individual meeting with each side of the conflict and the class teacher, if necessary, parents are involved. Informing participants about the essence of the process and its implementation. The second stage is a general meeting of the participants in the conflict, together with the class teacher, if necessary, parents participate, at which they are looking for a way out of a difficult situation that satisfies all parties, using recovery techniques.

The purpose of the study is to identify the influence of the “Community Circle” as a tool for the formation of psychological security in the educational environment of the fifth grades. The following tasks are set. 1. To conduct a sociometry of J. Moreno and the Bass-Darkey test for the level of aggression and the questionnaire “Psychological safety of the educational environment (PBOS)” for teenagers Baeva I.A. 2. Conduct one preventive meeting using the “Community Circle” method. 3. In case of conflicts, hold the necessary meetings for settlement. 4. To analyze the influence of the conciliatory method “Circle of communities” on the psychological safety of the educational environment of the fifth grades.

The general hypothesis of the study is that the recovery program “Community Circle” can be used in the fifth grades by teachers, social workers, as well as high school students, having been trained, as a tool that positively affects the psychological safety of the educational environment. During the study, it is planned to conduct a sociometry of J. Moreno, the Bass-Darkey test for the level of aggression and the questionnaire “Psychological safety of the educational environment (PBOS)” for teenagers Baeva I.A.

The following results are planned to be obtained. When conducting a “Community Circle” as a prevention of conflict situations, the result is expected: The transfer of responsibility to group members for the prevention of conflicts in the classroom. When resolving a conflict between several classmates, a smaller part of the class and conducting a restorative method of “Community Circle”, results are expected: The willingness of participants to “sit down at the negotiating table” and solve the situation themselves without hostility. Independent execution by the parties of the agreed decision. Responsible behavior, mutual understanding, the absence of such in the future. When resolving a conflict with the participants of most or all of the class using the restorative “Community Circle” method, the result is expected: the participants’ appeal to human values, the transfer of responsibility for finding a solution to the group, joint reflection on the situation, coordinated development of a plan to resolve the situation (who, what, in what time frame will do). This, in turn, will improve mutual understanding, social relations in the classroom and reduce the level of aggression. Formation of a new type of response to conflict situations, namely, the perception of conflict as a point of

growth and development and, as a result, increasing the psychological security of the educational environment, psychological health, creating favorable conditions for personal development and increasing academic success. Based on the data obtained, it is possible to develop preventive programs, including the “Circle of Communities” method, aimed at the psychological safety of the educational environment, increasing academic success, harmonious personal development. In the future, it is possible to conduct a longitudinal study with the same students in high school, tracking their academic success, the level of aggression in the classroom and, based on sociometry, tracking the emotional and psychological atmosphere in the classroom.

Literature

1. Konovalov A.Yu. School reconciliation services and the restorative culture of relationships: a practical guide / Under the general editorship of L.M. Karnozova. M.: Center “Judicial and Legal reform”, 2012. 256 p
2. Konovalov A. Development of school reconciliation services. The restorative culture of the school // Bulletin of Restorative Justice. Reconciliation practices: History and Modernity Issue 9. Moscow: NGO “Judicial and Legal Reform”, 2012.
3. Maksudov R., Konovalov A. School reconciliation services – the Russian model of school mediation // Moscow: FIRO, NGO “Judicial and legal reform”, 2009.
4. Baeva I.A. Psychological security educational environment as a resource of mental health of subjects of education // Psychological science and education. 2012. No. 4. pp. 11–17.

Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек

Близгарева С.А.

Студент,

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: vetervgolove2002@mail.ru*

Ключевые слова: гендерная идентичность, юноша, девушка, фемининность, маскулинность.

В тексте тезисов должны быть четко сформулированы научная новизна, рассматриваемая проблема, используемый подход к ее решению (методология, методы), изложены основные полученные результаты.

Прежде всего следует отметить, что для многих нет разницы между такими понятиями как «пол» и «гендер». В действительности, разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие различия между мужчиной и женщиной, между мужским и женским, имеют вовсе не биологические по своей природе причины. Понятие гендера затрагивает психические, культурные и социальные различия, а понятие пола – только биологические различия, основанные в первую очередь на гормональных и анатомических особенностях мужчин и женщин.

Гендерная самоидентификация – это внутреннее самоощущение человека как представителя того или иного гендера, то есть как мужчины, женщины или представителя другой категории, связанное с социальными и культурными стереотипами о поведении и качествах представитель того или иного биологического пола [3].

Использование понятия «гендер» в противопоставлении понятию «пол» опирается на тезис о том, что положение женщин и мужчин в обществе и различия между «мужским» и «женским» не имеют биологического происхождения, а являются способом интерпретации биологического, легитимным в данном обществе [2].

Гендерная социализация – это процесс усвоения человеком норм, правил поведения и социальных установок в соответствии с предписанной гендерной ролью [1].

Содержательная составляющая гендерной идентичности раскрывается через полярные категории «маскулинность – фемининность», совокупность личностных качеств и соответствующих им особенностей поведения, характерные, соответственно, для мужчин и женщин. И, конечно же, эти категории являются социальным конструктом. Данные о фемининности и маскулинности сложились в ходе многочисленных исследований содержания стереотипов, сложившихся в обществе относительно образа типичного мужчины и типичной женщины

(И. Броверман, С. Бем, Д. Бест, В.Г. Горчакова, В.Е. Каган, И.С. Клецина, Д. Уильямс, А. Шериффс и др.). Эти данные позволяют соотнести маскулинность с такими чертами личности, как активность, амбициозность, аналитичность, лидерство, логичность, напористость, независимость, рационализм, склонность к риску, уверенность, умение отстаивать свои взгляды, целеустремленность и т.д.

Для определения уровня фемининности и маскулинности в своем исследовании была использована методика «Маскулинность-фемининность» Сандры Бем в формате письменного опроса.

Сандра Бем (1944–2014) – американский психолог, известная своими работами по изучению гендерных проблем и психологической андрогинии. Создательница теории пола и полоролевого опросника С. Бем. Оказала значительное влияние на понимание гендерных ролей, гендера и сексуальности.

Для диагностирования полярных категорий «фемининного и маскулинного» у детей старшего школьного возраста было проведено анкетирование по методике Сандры Бем в 11 классе. Получившиеся результаты были собраны в формате таблицы:

Таблица 1

«Ответы мальчиков»

	Маскулинное (в баллах)	Фемининное (в баллах)	Отметка в графе «мужественность»	IS
1	17	13	+	-0,4644
2	3	4	+	0,1161
3	5	7	+	0,2322
4	2	1	-	-0,1161
5	4	4	-	0
6	4	5	-	0,1161
7	13	3	+	-1,161
8	8	4	+	-0,4644
9	12	5	+	-0,8127
10	17	16	+	-0,1161

Таблица 2

«Ответы девочек»

	Маскулинное (в баллах)	Фемининное (в баллах)	Отметка в графе «женственность»	IS
1	12	13	+	0,1161
2	2	5	-	0,3483
3	5	7	+	0,2322
4	7	6	-	-0,1161

	Маскулинное (в баллах)	Фемининное (в баллах)	Отметка в графе «женственность»	IS
5	4	3	+	-0,1161
6	9	6	+	-0,3483
7	7	12	+	0,5805
8	12	8	+	-0,4644
9	7	14	-	0,8127
10	7	6	-	-0,1161
11	3	9	+	0,6966
12	8	16	+	0,9288
13	2	10	+	0,9288

Выводы по результатам диагностирования подводятся с использованием следующих правил:

- если величина индекса IS заключена в пределах от -1 до +1, то делают заключение об андрогинности;
- если индекс IS меньше -1, то делается заключение о маскулинности;
- а если индекс IS больше +1 – о фемининности;
- в случае, когда IS меньше -2,025, говорят о ярко выраженной маскулинности;
- если IS больше +2,025, говорят о ярко выраженной фемининности.

Наконец, можно сделать вывод о том, что у учеников данного класса широко развита андрогиния, и лишь у одного мальчика выражена маскулинность, что говорит о готовности этих учеников решать различные жизненные задачи благодаря широкому спектру «фемининность – маскулинность», не ограничивая себя строго «мужским» или «женским» социальным конструктом. Стоит отметить, что 4 из 12 девочек и 3 из 10 мальчиков не охарактеризовали себя прилагательными «женственная» и «мужественный» соответственно. Могут предположить, что это может быть связано либо со страхом говорить о себе, как о женственной девочке и мужественном мальчике по причине неполной самоидентификации, либо с прогрессивным желанием уйти от навязчивого стереотипа «раз девочка – значит, женственная!».

По итогу проведенной работы можно сделать вывод, что у учеников 11 класса в равной степени развита и фемининность, и маскулинность. Но, не смотря на андрогинный путь самоопределения, многие ученики придерживаются классических гендерных конструктов, что является результатом воспитания патриархального общества. Тем не менее, большинство из них смело высказывается против, если не согласен, активно вступает в рассуждение и лояльно относится к чужим взглядам.

Среди других воспитательных воздействий на учащихся можно выделить проявление внимания, заботы и оказания помощи. Важно также

по возможности наладить контакт с родителями ребенка, играющими такую же важную роль в его воспитании.

При работе с маскулиным типом подростков нужно принимать во внимание агрессивную сторону личности, а с фемининным типом – тревожность и восприимчивость к внешним факторам.

Литература

1. *Агеева Н.В.* Проблема формирования гендерной идентификации подростков старшего школьного возраста в современном обществе// CHRONOS: мультидисциплинарные науки. – 2021.
2. *Бендас Т.В.* Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006.
3. *Jennifer K. Bosson, Joseph A. Vandello, Camille E. Buckner.* The Psychology of Sex and Gender. – SAGE Publications, 2018–01–17. – 952 с. – ISBN 978-1-5063-3134-8.

Features of the formation of gender identity of modern boys and girls

Blizgareva S.A.
student,

*Volgograd State Socio-Pedagogical University (VGSPU),
Volgograd, Russian Federation
e-mail: vetervolove2002@mail.ru*

Keywords: gender identity, young man, girl, femininity, masculinity

Психологические аспекты ценности родительства в студенческом возрасте

Вагер Е.А.

Студентка 2 курса

*Институт психологии, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ)*

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: vager02@bk.ru

Войто О.К.

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и
организационной психологии Института психологии Белорусский
государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ)*

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: Voitko25@mail.ru

Ключевые слова: ценности, родительство, семья, студенческий возраст.

Проблема родительства в Республике Беларусь весьма актуальна. Все больше молодых пар не желают иметь детей, включаются в движение «чайлфри» либо предпочитают родить одного, реже двоих детей. Говорить о многодетности становится все более неприемлемо. Тому способствуют причины как социального, так и экономического характера. Интерес представляет изучение формирования положительного отношения к родительству как ценности в молодежной среде и, тем самым уходу от демографической проблемы – «стареющей нации».

Тема родительства в определенные периоды жизни молодых людей раскрывается по-разному: кто-то мечтает стать родителем, кто-то сомневается либо уверен, что этот статус не для него. Во всех случаях существуют определенные предпосылки к возникновению подобного рода мыслей.

Обращаясь к идеям психоанализа, следует отметить, что человеком движут инстинкты. З. Фрейд выделял две категории инстинктов: инстинкты жизни (Эрос) и инстинкты смерти (Танатос). К инстинктам жизни психоаналитик относил инстинкты самосохранения, в том числе и сексуальные инстинкты, в свою очередь инстинкты смерти описывал как разрушительные силы, которые либо направлены во вне, как, например, агрессия, ненависть, садизм, так и вовнутрь, на самого себя (аутоагрессия, мазохизм). С этой точки зрения можно утверждать, необходимость продолжения своего рода у человека вызвана ничем иным как необходимостью продолжать свою жизнь, следовательно – стремление к самосохранению. Существует определенная корреляция между инстинктом самосохранения и инстинктом продолжения человеческого рода, которые непосредственно относятся к инстинктам жизни (Эрос). Бессознательное стремление людей к продолжению своего рода

подкрепляется еще и желанием продолжать свою жизнь. Родительство как ценность в рамках психоанализа З. Фрейда означает сохранить себя и приобрести возможность продолжать эту жизнь [3].

Культурный подход предполагает рассмотрение родительства как ценности, являющейся традиционной либо наоборот. Традиция может носить массовый характер, т.е. воспитана в семье, укоренена и заложена в генетическую программу каждого члена семьи, либо, наоборот, может характеризоваться ценностями одного определенного человека, как своеобразная система ценностей, понимаемая как личностные свойства, идеи, воплощающие в себе общественные идеалы, несущие характер должного.

Существует три формы существования ценности: 1) ценность выступает как общественный идеал, как выработанный общественным сознанием атрибут. Такие ценности могут быть и общечеловеческими (истина, красота, справедливость), и конкретно-историческими (патриархат, равенство, демократия); 2) ценность предстает в форме произведений материальной и духовной культуры либо человеческих поступков – конкретных предметных воплощений общественных ценностных идеалов (этических, эстетических, политических, правовых и др.); 3) социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности как ценности личностные – один из источников мотивации ее поведения. У каждого человека есть своя система ценностей, которая служит связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между бытием общественным и индивидуальным. Система их складывается в процессе деятельностного ранжирования индивидуальными содержаниями ценностей общественных, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Ценности каждого отдельного индивида отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальных взаимоотношений людей и поведения самого индивида. Родительство как ценность – это личностный ориентир, подкрепленный мировоззрением отдельно взятых людей [1].

Ценности транслируются в семье, ребенок неосознанно их интериоризирует и лишь в подростковом возрасте способен оценить «навязанную» систему ценностных ориентаций и сформировать на ее основе свою собственную.

Целью проведенного исследования является изучение ценностных ориентиров в отношении родительства у студентов 2 курса Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

В исследовании приняли участие 27 испытуемых – студентов Института психологии, из них 25 девушек и 2 юношей в возрасте от 17 до 19 лет.

Методы исследования: анкетирование, метод контент-анализа.

В одном из пунктов анкеты испытуемым необходимо было выбрать из списка ценностей наиболее значимые. Среди 18 предложенных ценностей наиболее часто испытуемые выбирали любовь (15 выборов), хорошую работу (9), образование (9), материальную обеспеченность (8), творчество (7); друзья, успех в жизни, свобода и независимость, здоровье, а также профессиональная самореализация составили по 6 выборов; духовное совершенствование, семья и дети – 5 выборов. Свободное время и развлечения были выбраны всего 3 раза. Вера в бога, помощь людям и общественное признание вовсе не рассматриваются студентами второго курса как значимые ценности.

Следующим вопросом в анкете был вопрос: «Считаете ли вы семью в которой выросли, благополучной?» По мнению 23 испытуемых, они выросли в благополучной семье, в неблагополучной – только двое и еще 2 человека затруднились ответить.

Среди всех участников исследования лишь 4 из многодетной семьи, 12 – двое детей в семье и 11 – один ребенок в семье.

Обращаясь к теоретическим предпосылкам транзактного анализа, идеям Э.Берна [2], можно предположить, что родительский сценарий, несомненно, оказывает влияние на формирование собственного представления юношей и девушек о родительстве. Семейные сценарии – это повторяющиеся из поколения в поколение шаблоны взаимоотношений, поведения, которые поддерживаются всеми членами семьи. Каждый ребенок на бессознательном уровне в какой-то степени повторяет судьбу родителей или ближайших родственников.

На вопрос анкеты «Хотели бы вы иметь детей в будущем?» 19 человек ответили «да» и 8 человек ответили «нет». Подобные результаты подчеркивают отрицательную динамику в отношении молодежи к родительству.

Несомненно, отношение к детям и отношения между супругами в семье оказывают влияние на то, как мы сами в будущем будем создавать свою семью. Мы склонны переносить семейные ценности и традиции в наше будущее, а с другой стороны, что-то способны изменить, иногда кардинально.

На вопрос анкеты: «Обязательно ли каждый мужчина и женщина должен стать родителем?» больше всего ответов получено по позиции «всё зависит от личного желания человека» – 22 ответа, «обязательно и мужчина, и женщина» – 3 ответа, «обязательно мужчина» и «обязательно женщина» по 1 ответу.

Обсуждая условия, при которых должны рождаться дети, чаще всего студенты отвечали, что по любви (8 ответов), при необходимых материальных условиях (8 ответов), при любых условиях (6 ответов), другие ответы составили 5 выборов, а именно: дети должны рождаться, когда

оба партнера заинтересованы в этом; когда отношения между партнерами узаконены; в возрасте, когда партнеры будут к этому готовы; когда нет угрозы для жизни ребенка и матери; а также, когда партнеры психологически готовы к будущему потомству.

В результате проведенного исследования было выявлено, что наблюдается отрицательная динамика в отношении ценности родительства в молодежной среде. Все чаще превалируют материальные ценности (материальная обеспеченность, хорошая работа, образование), духовные ценности представлены ценностью любви, но не материнства и отцовства, хотя молодые люди не отказываются от них, лишь смещают на менее значимые для них позиции.

Литература

1. Семейные сценарии, жизненные драмы и супружеские игры: [Электронный ресурс] URL: https://studme.org/329101/psihologiya/semeynye_stsenarii_zhiznennyye_dramy_supruzheskie_igry. (Дата обращения: 11.09.2022).
2. Трансактный анализ Эрика Берна (1910–1970): [Электронный ресурс] URL: <https://psyfactor.org/hist/trans-berne.htm>. (Дата обращения: 11.09.2022).
3. *Фрейд З.* Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд ; пер. с нем. Г. Барышниковой. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. – 448 с.

Psychological aspects of the value of parenting in student age

Vager E.A.

*A second-year student, Institute of psychology, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (BSPU), Minsk, Republic of Belarus
e-mail: vager02@bk.ru*

Voitko O.K.

*Candidate of psychological sciences, head of the department
of general and organizational psychology, Institute of psychology
Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (BSPU),
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: Voitko25@mail.ru*

Keywords: values, parenthood, family, student age.

Половые особенности когнитивных стилей подростков гуманитарного и технического класса

Василенко П.А.

Студент

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия
vasilenko.polya@mail.ru*

Ключевые слова: когнитивные стили, подростки, половые особенности, технический класс, гуманитарный класс.

Современное общество предъявляет высокие требования к образовательному процессу, к компетенциям, которыми должны обладать выпускники школ. Подростки находятся под влиянием стремительно-го потока информации, которую нужно обрабатывать, анализировать, хранить, воспроизводить, использовать в дальнейшей жизни. В связи с этим все более актуальной становится проблема исследования когнитивных стилей. По мнению М. Холодной, «когнитивные стили – индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [4, с. 38]. В ситуации высоких образовательных требований важно понимать, как повысить эффективность процесса обучения [2]. Некоторые обучающиеся испытывают трудности в выполнении заданий по школьным предметам, вследствие индивидуальных особенностей познавательных процессов, что является отражением реализации индивидуального когнитивного стиля.

По мнению Т.В. Виноградовой, существует половая специфика когнитивных стилей подростков. Мальчикам легче преодолевать сложный контекст, вычленять детали из сложного целого, переформулировать и преобразовывать заданную ситуацию. Девочкам, напротив, характерно целостное понимание ситуации, невозможность расчленить, выделить противоречие в задаче. Независимым девочкам легче работать в группе и решать конфликтные ситуации. Однако, следует отметить, что преобладания какого-либо полюса стиля «Узкий/широкий диапазон эквивалентности» у конкретного пола выявлено не было [1, с. 63–71]. Таким образом, проблема когнитивных стилей подростков требует дополнительного изучения.

Нами было проведено эмпирическое исследование половых особенностей когнитивных стилей подростков, обучающихся гуманитарного и технического класса.

В работе использовался следующий комплекс методов: теоретический анализ литературных источников по изучаемой проблеме, опрос,

тестирование; методы математической статистики – описательной (группировка данных по их значениям, оценка центральной тенденции распределения исследуемого признака), критерий Манна – Уитни.

В работе использовались следующие методики: «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера, «Включенные фигуры» АКТ – 70, К.У. Этрих (в адаптации И.П. Шкуратовой), Опросник Ричардсона.

Объем выборки составил 56 испытуемых в возрасте 16–18 лет. Результаты диагностических исследований подвергались компьютерной обработке с помощью программы STATISTICA 10.

Первоначально были выявлены преобладающие полюса когнитивных стилей девушек и юношей гуманитарного и технического класса: полезависимость/полenezависимость, широкий/узкий диапазон эквивалентности; вербализация/визуализация. У юношей гуманитарного и технического класса, а также девушек гуманитарного класса преобладают одинаковые полюса когнитивных стилей: полезависимость, узкий диапазон эквивалентности, визуализация. У юношей технического класса преобладают показатели полезависимости, визуализации, широкий диапазон эквивалентности

Таблица 1

Выявление преобладающих полюсов когнитивных стилей девушек и юношей гуманитарного и технического класса

Пол	Класс	Полюса когнитивных стилей, %	
		Полезависимость	Полenezависимость
Ж	Гуманитарный	100	0
	Технический	64,2	35,8
		Широкий диапазон	Узкий диапазон
	Гуманитарный	28,5	71,5
	Технический	28,6	71,4
		Вербализация	Визуализация
	Гуманитарный	35,8	64,2
	Технический	28,5	71,5
М		Полезави- симость	Полenezави- симость
	Гуманитарный	92,9	7,1
	Технический	64,3	35,7
		Широкий диапазон	Узкий диапазон
	Гуманитарный	92,9	7,1
	Технический	64,3	35,7
		Вербализация	Визуализация
	Гуманитарный	28,5	71,5
Технический	21,4	78,6	

Для доказательства того, что существуют половые особенности когнитивных стилей подростков гуманитарного и технического классов, нами был применен непараметрический критерия сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни.

При сравнении юношей и девушек гуманитарного класса не было выявлено значимых различий по параметрам «Полезависимость» ($U = 97$ при $p = 0,9$), «Узкий диапазон эквивалентности» ($U = 79,5$ при $p = 0,3$), «Визуализация» ($U = 94,5$ при $p = 0,9$). Это свидетельствует о том, что у девушек и юношей в мыслительной деятельности присутствуют схожие способы и схемы операций мышления в представленном классе.

Таблица 2
Результаты применения непараметрического критерия сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни (гуманитарный класс)

Параметры	Ср. знач. М	Ср. знач. Ж	U – Манна-Уитни	Ур.знач. (p)
Полезависимость	1,65	1,56	97	0,9
Узкий диапазон эквивалентности	5,21	6,64	76,5	0,3
Визуализация	8,35	8,42	94,5	0,9

В результате сравнения девушек и юношей технического класса было выявлено одно значимое различие по параметру «Визуализация» ($U = 55,5$ при $p = 0,04$), где данный показатель выше в группе юношей ($M = 8,79$), чем девушек ($M = 7,79$). Можно сделать вывод, что девушкам свойственно воспринимать информацию визуально в отличие от юношей данном классе.

Таблица 3
Результаты применения непараметрического критерия сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни (технический класс)

Параметры	Ср. знач. М	Ср. знач. Ж	U – Манна-Уитни	Ур.знач. (p)
Полезависимость	2,21	2,16	97	0,9
Узкий диапазон эквивалентности	8,64	9,29	88	0,6
Визуализация	8,79	7,79	55,5	0,04

Сравнивая средние значения юношей гуманитарного и технического класса было выявлено два достоверных различия по параметрам «Полезависимость» ($U = 53,5$ при $p = 0,04$), где данный параметр выше в группе технического класса ($M = 2,27$), чем в гуманитарного ($M = 1,65$) и «Узкий диапазон эквивалентности» ($U = 29,5$ при $p = 0,001$), где данный параметр выше в группе технического класса ($M = 8,64$), чем гуманитарного ($M = 5,21$). Способность ориентироваться на внешние источники информации и неумение замечать уловимые черты объекта,

выше у юношей технического класса, чем гуманитарного. Способность изменять поле воспринимаемого объекта, выделяя в нем отдельные элементы, выше у юношей технического класса, чем гуманитарного.

При сравнении средних значений девушек гуманитарного и технического класса было выявлено одно значимое различие по параметру «Полезависимость» ($U = 53$, при $p = 0,04$), где данный параметр выше в группе технического класса ($M = 2,1$), чем гуманитарного ($M = 1,56$). Это может означать, что способность к ориентированию на источники информации извне и неспособность обращать внимания на малозаметные черты, выше у девушек технического класса, чем гуманитарного.

Таблица 4
Результаты применения непараметрического критерия
сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни (девушки)

Параметры	Ср. знач. гуманитарный класс	Ср. знач. технический класс	U – Манна- Уитни	Ур.знач. (p)
Полезависимость	1,56	2,1	53	0,04
Узкий диапазон эквивалентности	6,64	9,28	67	0,16
Визуализация	8,42	7,78	78	0,37

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что можно сделать вывод, что существуют различия в когнитивных стилях между юношами гуманитарного и технического класса, девушками гуманитарного и технического класса, а также между девушками и юношами технического класса. Так, в техническом классе выявлено различие между юношами и девушками по параметру «Визуализация», где он выше в группе юношей: им больше свойственно опираться на наглядность при решении задач, чем девушкам. При сравнении юношей гуманитарного и технического класса, выявлены различия по параметрам «Полезависимость» и «Узкий диапазон эквивалентности», в техническом классе юноши склонны ориентироваться на внешние источники информации, игнорируя менее заметные, чем в гуманитарном классе, а также больше склонны ориентироваться на выявление различий в ряду объектов. В группе девушек, было выявлено, что девушки технического класса способны больше замечать внешние признаки объекта, в отличие от девушек гуманитарного класса. Все это свидетельствует о том, что выбор и предпочтение в определённых дисциплинах зависят от когнитивных особенностей человека, его способов обработки информации и пола.

Особенности когнитивных стилей помогут подросткам определить склонность к конкретной профессии. Преобладание конкретного когнитивного стиля подростка позволит педагогам, психологам и родителям определить особенности поведения и предпочтения школьников.

Литература

1. *Виноградова Т.В., Семенов В.В.* Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин [Текст] : роль биологических и социальных факторов / Татьяна Виноградова // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 63–71.
2. *Селиванов В.В.* Когнитивный стиль. Энциклопедии эпистемологии и философии науки [Текст] / В.В. Селиванов. – М.: Канон+, 2009. С. 365–366.
3. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология [Текст] / Р.Л. Солсо. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.
4. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

**Gender characteristics of cognitive styles
of teenagers of humanitarian and technical class**

Vasilenko P.A.

Student

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Novosibirsk State Pedagogical University», Novosibirsk, Russia
e-mail: vasilenko.polya@mail.ru*

К вопросу о склонности к рискованному поведению у подростков

Галаутдинова Н.А.

Магистрант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: nairka59@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются различные отечественные и зарубежные подходы к изучению феномена «рискованное поведение», обозначаются факторы, влияющие на формирование склонности к риску у подростков, а также поднимается вопрос о возрастных особенностях проявления данного феномена.

Ключевые слова: подростковый возраст, рискованное поведение, риск, опасность.

Чрезвычайно важным в современной системе образования выступает ранняя диагностика склонности к рискованному поведению у подростков. Возрастная периодизация, разработанная Д.Б. Элькониным, общепринятая в российской возрастной психологии, выделяет Эпоху подростничества: 12–17 лет. В этом возрасте ведущей деятельностью становится интимно – личностное общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину). Половое созревание, смена ведущей деятельности способствуют активному личностному развитию, что приводит к возникновению кризиса подросткового возраста. Преобладающей потребностью в данном возрасте можно назвать потребность в признании, социальном одобрении, что может сподвигнуть подростка к различного рода рискованным поступкам.

Актуальность проблемы проявления рискованного поведения в подростковом возрасте определяется все большей распространенностью различных форм проявления рискованного поведения и малой изученностью причин развития указанного феномена. На данный момент нет единогласного мнения, определяющего склонность к рискованному поведению девиантным или же нормативным явлением. Среди отечественных психологов исследования в рамках психологии риска активно изучают такие авторы как Ю. Козлецкий, Т.В. Корнилова, Г.Н. Солнцева, А.В. Карпов. Предполагается, что подростки чаще склонны к проявлению рискованного поведения, чем представители других возрастных групп (Zuckerman, 2000). Пик “жажды острых ощущений” приходится на период юношества (19–23), склонность же формируется еще в младшем подростковом возрасте (11–14 лет) [3]. Данная точка зрения позволяет предположить, что склонность к рискованному поведению коррелирует с особенностями возраста. Тяга к познанию себя

и других, в совокупности с переоценкой ценностей и сменой жизненных ориентиров повышает вероятность развития склонности к риску.

В психологии различают три подхода к изучению феномена “рискованное поведение”. Первый относит проявления риска к ситуативному характеру деятельности (В.А. Петровский), второй рассматривает рискованные поступки как выбор между альтернативными вариантами решения задачи (В.В. Кочетков), третий различает понятия личностного и группового риска и детерминирует проявление рискованного поведения социально – психологическими аспектами (Т.В. Корнилова). Социальный аспект в контексте проявления рискованного поведения у подростков, на наш взгляд, играет решающую роль. Лоренс Стайнберг, представитель американской школы психологии, провел эксперимент по наблюдению за проявлением рискованного поведения среди подростков. Он пришел к выводу, что подростки рискуют в два раза чаще в присутствии ровесников. Свои результаты профессор объясняет конфликтом процесса познания и социально – эмоционального поведения у представителей данной возрастной группы.

Рискованное поведение и риск выступает предметом научного исследования в психологии труда, психологии здоровья, инженерной психологии. Особое внимание к этой проблеме направлено исследователями в области возрастной психологии, связанной с рискованным поведением в подростковом возрасте. В целях профилактики и коррекции неконструктивного рискованного поведения подростков необходимо осуществлять раннюю диагностику склонности личности к рискованному поведению, выделению условий и факторов, определяющую данную склонность. В частности, исследования указывают на сочетание трех факторов, влияющих на появление склонности: внутренняя мотивация; субъективные нормы в отношении поведения; осознаваемый контроль над вероятностью наступления события и над собственной способностью управлять данной ситуацией. [2] Зарубежные исследования склонности к риску показывают, что рискованное поведение может зависеть от гендерных особенностей, социальных и возрастных факторов. Что касается возрастного фактора, то в некоторых определенных ситуациях более рискованно ведут себя именно подростки, недооценивая возможную опасность. Игнорирование опасности чаще всего связано с поиском сильных, острых ощущений. В работах Цуккермана “поиск сильных ощущений” рассматривается как основа склонности человека к рискованному поведению, склонности к риску [1]. Стремление к острым ощущениям, тяга к экстремальным увлечениям, проявление «взрослости» в психологическом аспекте и есть основа склонности к рискованному поведению подростка, проявляющаяся как возрастная особенность. Помощь подростку в поиске социально одобряемых способов экстремального поведения, в осознании опасности для жизни, в понимании ценности Жизни – это важная функция взрослого во

взаимодействии с подростком. Современные реалии, цифровизация жизненного пространства требует особого внимания ученых и практиков на увлечение подростков интернетом. Вовлеченность подростков в интернет-пространство определила в качестве актуальной проблемы психологического исследования, связанной с негативным контентом, проблему онлайн-рисков. Работы в данной области направлены на выявление характерных особенностей подростков, находящихся в зоне онлайн-рисков; определение факторов, понижающих степень возникновения рисков; определение склонности к риску в этих условиях [4].

На данный момент склонность к рискованному поведению у подростков все чаще проявляется в контексте девиантного поведения. Эмоциональная лабильность, импульсивность, тяга к познанию, стремление получить социальное одобрение среди сверстников являются толчком к проявлениям различных форм рискованного поведения. Участвовавшие случаи появления угрозы жизни и здоровью подростка, а также окружающих, как следствие проявления рискованного поведения, является основанием для разработки и внедрения в школах профилактических мер по предотвращению склонности к риску у подростков.

Литература

1. *Zuckerman M.* Dimensions of sensation seeking, *Journal of Clinical Psychology*. – 1971 – Vol. 36. – P. 45–52
2. *Дик П.В.* Психологические концепции риска и рискованного поведения, *Актуальные проблемы психологии*, 2008. – № 2. Стр. 63–68 .
3. *Ильин, Е.П.* Психология риска :Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2012–288 с.
4. *Максимов А.С., Мануйлова Л.М.* «Диагностика влияния рисков интернет-пространства при использовании школьниками старшего подросткового возраста гаджетов», *Наука о человеке. Гуманитарные исследования*. – 2018. – № 1 (31) – С. 94–100.

On the question of the propensity for risky behavior in adolescents

Naira A. Galyautdinova

*Master, Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
e-mail: nairka59@mail.ru*

Abstract: the article discusses various domestic and foreign approaches to the study of the phenomenon of “risk behavior”, identifies the factors influencing the formation of risk appetite in adolescents, and also raises the question of age-related features of the manifestation of this phenomenon.

Keywords: adolescence, risky behavior, risk, danger.

Маскулинность – феминность и субъективный возраст в ментальных репрезентациях студентов

Гавриленко А.С.

Студент

Белорусский государственный педагогический университет (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: jusaphina@icloud.com

Лобанов А.П.

Научный руководитель

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и организационной психологии Института психологии

Белорусского государственного педагогического университета (БГПУ)

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: lobanov.ap@outlook.com

Ключевые слова: гендер, маскулинность, феминность, ментальная репрезентация, субъективный возраст.

Представлены результаты исследования представлений о гендерных различиях в идентификации мужчин и женщин студентами в зависимости от их субъективного возраста. Установлены различия в белорусской и американской выборках по шкале маскулинности – феминности, что требует модификации методики С. Бем. Данные представляют интерес для преподавательской деятельности и консультирования в области психологии семьи.

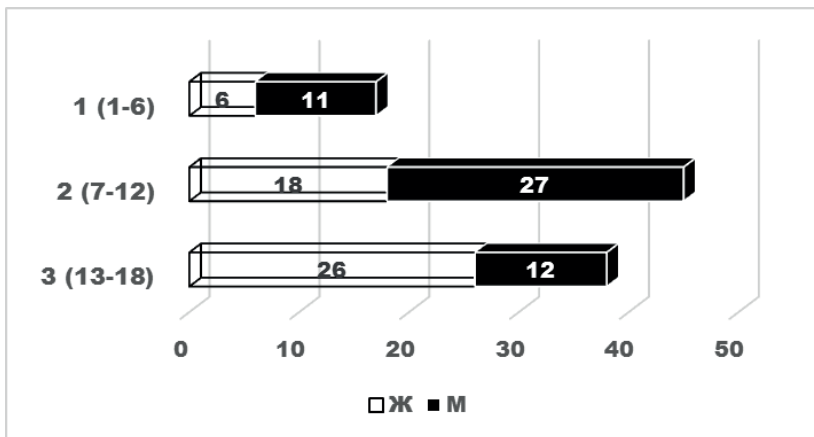


Рис. 1. Распределение частот идентификации черт личности.

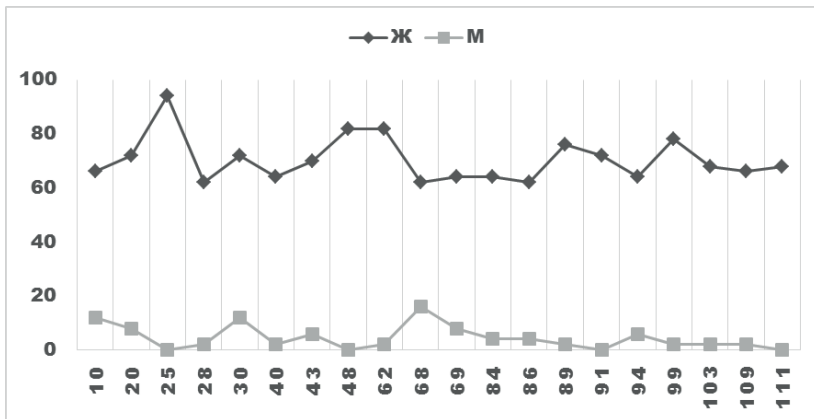


Рис. 2. Показатели фемининности женщин и мужчин.

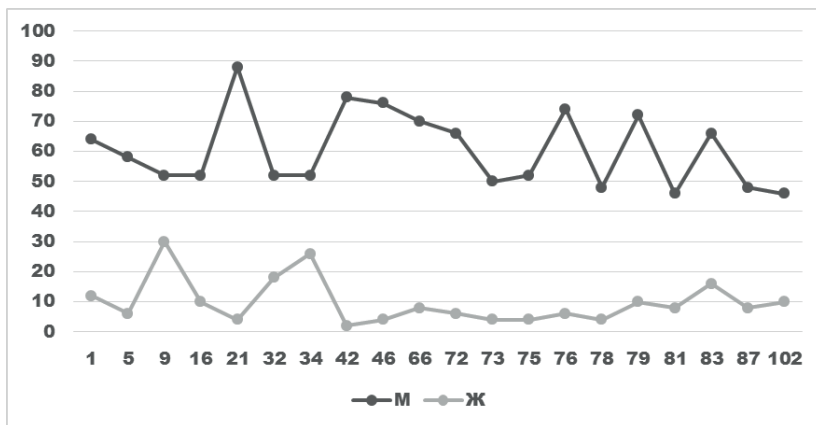


Рис. 3. Показатели маскулинности мужчин и женщин.

Литература

1. Коптева, С.И. Познай себя : Актуальные проблемы психологии самосознания [Текст] / С. И. Коптева, А. П. Лобанов. – Минск : ООО «ФУАинформ», 2002. – 112 с.
2. Сергиенко, Е.А. Индивидуальные варианты субъективного возраста и их взаимосвязь с факторами временной перспективы и качества здоровья [Текст] / Е. А. Сергиенко и Ю. Д. Киреева // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 4. – С. 23–35.
3. Barak, B. Age identity: A cross-cultural global approach / B. Barak // International Journal of Behavioral Development. – 2009. – Vol. 33, № 1. – P. 2–11.

Masculinity – femininity and subjective age in the mental representations of students

Anastasia S. Gavrilenko
student

Belarusian State Pedagogical University (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: jusaphina@icloud.com

Alexander P. Lobanov

Doctor of Psychology, Professor of the Department
of General and Organizational Psychology
Belarusian State Pedagogical University (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: lobanov.ap@outlook.com

Keywords: gender, masculinity, femininity, mental representation, subjective age.

Психологические последствия семейного насилия: обзор научных исследований

Герасимук Е.А.

Магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: katringer@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена современным исследованиям отдаленных психологических последствий семейного насилия у людей, которые имели опыт психологической травматизации в детском или подростковом возрасте. В ней обсуждаются особенности и причины семейного насилия. Представлен обзор научных исследований проблемы влияния семейного насилия на эмоциональное состояние, поведенческие и личностные характеристики его жертв.

Ключевые слова: психологические последствия семейного насилия, причины семейного насилия, травматизация, деформация личности.

Актуальность обращения к проблеме исследования психологических характеристик людей с опытом семейного насилия обуславливается тем, что серьезные психологические травмы часто являются результатом именно агрессивного поведения в системе семейных, в частности детско-родительских, отношений. Увеличение числа детей, которые подвергаются насилию в семье, трудности своевременного выявления и помощи таким детям, необходимость поиска средств диагностики последствий травматических переживаний востребованы в настоящее время в практической деятельности психолога.

По мнению И.Г. Малкиной-Пых специфическая особенность семейного насилия – это то, что оно является сочетанием разных форм насилия, носит систематичный характер и многократно повторяется. Именно данные особенности и отличают семейное насилие от других форм семейного неблагополучия, например, семейных конфликтов. Также можно говорить о том, что основным признаком семейного насилия выступает наличие принуждения, тогда как основным признаком конфликта выступает наличие противоречия – конфликта интересов [4].

В самом общем виде семейное насилие можно рассматривать как частный вариант насилия, который заключается в умышленной попытке нанести вред близкому человеку – члену семьи.

Обращаясь к характеристике психологических причин семейного насилия, В.М. Оськина, выделяет следующие:

1. Культурный фактор семейного насилия: в отдельных культурах, в отдельных типах семей патриархального типа семейное насилие рассматривается как норма в отношении женщин и детей.

2. Социальный фактор семейного насилия: низкий социальный статус, зависимость членов семьи от алкоголя, наркотических веществ, антисоциальная (преступная) направленность также способствует семейному насилию.
3. Экономический фактор семейного насилия обуславливается полной финансовой зависимостью одного партнера от другого.
4. Правовой фактор семейного насилия предполагает низкий уровень правовой грамотности населения, а также недостаточное внимание правоохранительных и иных государственных органов к проблеме бытового насилия.

В настоящее время проблематика влияния раннего опыта семейного насилия на развитие личности характеризуется недостаточным уровнем исследованности. Несмотря на очевидное значение семейной модели для формирования личности, деструктивные аспекты семейных взаимоотношений и их влияния на человека в долгосрочной перспективе сравнительно слабо изучены.

В исследовании И.В. Черепановой семейное насилие рассматривается в контексте формирования виктимного поведения. Отмечается наличие системы факторов виктимизации личности, в ряду которых систематические физические наказания, жестокое обращение с ребенком, наличие нервных срывов. Данные стилевые характеристики родительского воспитания негативно сказываются на процессе развития личности в долгосрочной перспективе, в том числе способствуя формированию виктимности. Наиболее негативное влияние на становление и развитие личности выступает жестокое обращение с ребенком, а также неадекватные стили родительского отношения по типу доминирующей гиперпротекции, воспитательной непоследовательности и др. [8] Сходные данные также представлены в исследовании К.Н. Аракеяна и А.В. Шаболтаса. В нем определены социально-психологические факторы влияния родительской семьи на формирование виктимной личности. Отмечается, что семейное насилие, наряду с неблагоприятной психологической атмосферой в семье способствует проявлению виктимности в более позднем возрасте [1].

В рамках исследования опыта эмоционального насилия и особенностей личности выполненной Ю.В. Быховец и Н.Н. Казымовой, было установлено, что опыт эмоционального насилия в семье по-разному сказывается на актуальном психологическом статусе человека. Наиболее острое переживание эмоционального насилия отмечается у молодежи, тогда как для лиц более старшего возраста не характерна представленность эмоциональной травматизации более раннего периода жизни. Факты эмоционального насилия в семье негативно сказываются на психологическом благополучии личности, затрудняя установление благоприятных межличностных отношений с другими людьми [2].

Имеются также данные о том, что имеет место влияние травматизации в раннем возрасте на совладающее поведение личности. В исследовании Р.В. Кадырова и коллег было определено, что для лиц с выраженной наркотической зависимостью характерно проявления таких вариантов семейного насилия, как физическое, сексуальное, вербальное и негативное отношение со стороны родителя. Иными словами, негативное отношение со стороны родителей и разнообразные проявления насилия в семье в определенной степени провоцировали формирование зависимого поведения. Отмечается также, что для лиц с опытом семейного насилия характерным является ориентация на уход от проблем и невозможность преодолеть негативные переживания детского возраста, что приводит к употреблению наркотиков как способа создания иллюзии разрешения негативной жизненной ситуации. Для них более привычно использование незрелых механизмов психологической защиты: проекции, отрицания, тогда как для лиц без опыта семейного насилия характерным является более конструктивное защитно-совладающее поведение. Отмечается, что ранняя психическая травматизация способствует закреплению дезадаптивных вариантов и форм поведения [5].

Н.М. Паршин и И.Н. Архипцев подчеркивают, что семейное насилие в детском и подростковом возрасте сказывается на формировании личности и поведенческих особенностей на всех последующих жизненных этапах [7].

На значимость семьи как фактора социализации личности преступника указывают И.В. Макогон и Л.В. Косарева. Исследователи отмечают, что причинами формирования асоциальной направленности личности выступает отчужденность и насилие в семье и в социальной среде. Жесткое обращение с детьми, физическое и психическое насилие приводит к существенной деформации личности, что непосредственно отражается в асоциальном поведении человека [6].

Аналізу психологических последствий пережитого в детстве семейного стресса посвящено исследование С.С. Даренских и А.А. Труновой. Было определено, что для юношей и девушек с опытом физического насилия в детском возрасте характерны проявления эмоциональной возбудимости, раздражительность, нерешительность, неуверенность в поведении, закрытость, а также в целом более низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков [3].

Таким образом, можно говорить о том, что травматизация в детском, подростковом возрасте негативным образом сказывается на развитии личности. Лица, подвергшиеся семейному насилию, характеризуются более низким уровнем самооценки, уверенности, имеют выраженные деформации эмоциональной сферы, мотивационных, волевых и когнитивных компонентов личности. Также для людей с опытом семейного насилия характерным является более высокий уровень виктимности,

склонность к зависимому поведению и проявлению симптомов пост-травматического стрессового расстройства.

Литература

1. Аракелян, К.Н. Внутрисемейные факторы виктимизации личности / К.Н. Аракелян, А.В. Шаболтас // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 50–55.
2. Быховец, Ю.В. Опыт эмоционального насилия и особенности личностной сферы у людей раннего и среднего взрослого возраста / Ю.В. Быховец, Н.Н. Казымова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 55.
3. Даренских, С.С. Психологические последствия пережитого насилия / С.С. Даренских, А.А. Трунова // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2020. – № 2(18). – С. 227–233.
4. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен. //Журнал Вестник Герценовского университета. – 2013. -№ 1. – С. 167–174.
5. Кадыров, Р.В. Совладающее поведение и психологические защиты у наркозависимых с психической травмой раннего возраста / Р.В. Кадыров, И.А. Ковалев, Т.В. Капустина, И.С. Ильина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2019. – № 2(37). – С. 82–87. – DOI 10.18323/2221-5662-2019-2-82-87.
6. Макогон, И.В. Семья как основной фактор социализации личности преступника / И.В. Макогон, Л.В. Косарева // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 1(2). – С. 38–42. – DOI 10.5281/zenodo.53778.
7. Паршин, Н.М. Психологическое насилие в семье как негативный фактор, влияющий на формирование личности / Н.М. Паршин, И.Н. Архипцев // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2021. – № 4. – С. 22–26.
8. Черепанова, И.В. Насилие в семье как фактор формирования виктимного поведения / И.В. Черепанова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2014. – № 2(44). – С. 58–63.

Psychological Effects of Domestic Violence: A Review of Scientific Research

Gerasimuk E.A.

Master's student,

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: katringer@bk.ru

Keywords: psychological consequences of family violence, reasons of family (domestic) violence, psychological trauma, personality deformation.

Взаимосвязь тревожности и готовности к профессиональному выбору у старшеклассников

Давыдова Ю.А.

Студент

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,*

г. Шадринск, Россия

e-mail: juli_avdeen0012@icloud.com

Актуальность проблемы профессионального самоопределения старшеклассников обусловлена сложной социально-экономической обстановкой в обществе. Рынок труда запрашивает более конкурентоспособных специалистов, которые осознают свои возможности и понимают свою профессиональную траекторию. В современном мире существует большое количество направлений профессиональной подготовки, старшеклассникам становится всё сложнее осуществить свой профессиональный выбор.

В старшем школьном возрасте человек стремится найти своё место в жизни. Поиск профессии является важнейшей проблемой старшеклассников. В этот относительно короткий срок, ему следует определить, кем и каким он хочет быть. Социальная ситуация развития характеризуется тем, что старший школьник стоит на пороге вступления во взрослую жизнь.

Перед психолого-педагогической наукой стоит проблема поиска личностных коррелятов психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников, одной из которых может быть тревожность. Эмпирическим путем установлено, что уровень готовности к профессии сказывается как на результате, так и на тревожности к сдаче предстоящих экзаменов. При этом тревожность к сдаче экзаменов напрямую связана с пониманием и осознанностью выбора дальнейшей профессиональной деятельности (С.В. Жолудева, Р.Ф. Темирбулатова) [1]. Готовность к профессиональному самоопределению способствует снижению уровня тревожности (Л.В. Рыкман, Л.В. Борщевская) [3].

Целью нашего исследования выступило выявление взаимосвязи между тревожностью и готовностью к профессиональному выбору у старшеклассников. Гипотезой исследования выступило предположение о наличии связи между тревожностью и готовностью к профессиональному самоопределению.

Для начала, следует разобрать основные понятия нашего исследования. Готовность к профессиональному выбору понимается как устойчивая система профессионально-важных качеств личности, в которую входит положительное отношение к избираемому виду деятельности, наличие необходимых знаний, умений и навыков (С.Н. Чистякова), понимание своих возможностей и способностей в реализации своего

профессионального плана (Н.Е. Серебровской), внутренняя убежденность и осознанность выбора профессии, способствующая осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора (М.В. Ретивых). Готовность к выбору профессии во многом определяется уровнем того, выбрал ли ученик профессию или нет, какие факторы учитывались при осуществлении выбора (В.Б. Успенский). Таким образом, под профессиональным выбором понимается сложный процесс принятия самостоятельного решения, касающегося выбора своей дальнейшей профессиональной деятельности, который рассматривается посредством профессионального самоопределения и основывается на личностных интересах, потребностях общества, собственных склонностях и способностях.

В современной психологии тревожность рассматривается как индивидуальная особенность личности, проявляющаяся в склонности к частым и интенсивным переживаниям, без явных на то оснований. В нашем исследовании мы опираемся на более точное описание тревожности, которое дал А.М. Прихожан: «... Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента» [2, С. 4].

В своём исследовании мы использовали следующие методики: Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности, Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина), Диагностика уровня тревожности Р. Кондаш, (модификация Д. Прихожан), Опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии В.Б. Успенский, Методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявская.

В исследовании принимали участие 25 человек в возрасте 14–15 лет, в том числе 12 юношей и 13 девушек.

На первом этапе мы исследовали психологическую готовность старшеклассников к профессиональному выбору по методике В.Б. Успенского. Нами было установлено, что в данной группе преобладают испытуемые с низким уровнем (64 %), т.е. ученики имеют слабое разрозненное знание об определенном виде профессиональной деятельности, не сформированы интересы, склонности, способности и мотивы к профессиональной деятельности, неумение оценить себя адекватно в плане будущей профессии. Менее трети учащихся (28 %) имеют средний уровень, т.е. ученики, имеют поверхностные знания о видах профессиональной деятельности; неумение адекватно сопоставить личные качества и черты характера требованиям, что запрашивает избираемая профессия. У незначительной части (8 %) – высокий уровень готовности, т.е. ученик, имеет более глубокое познание о видах профессиональной деятельности. Сформированы интересы и способности, наличие адекватной самооценки в плане избираемой профессиональной деятельности.

По результатам исследования по методике «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), было установлено, что большая часть (60 %) имеет средний уровень автономности, т.е. ученики, имеют знания и навыки в какой-либо из областей профессиональной деятельности; менее трети (28 %) – низкий уровень, ученики испытывают какие-либо трудности в разделении своих целей от целей родителей, родственников и других значимых лиц, они не испытывают мотивации реализовывать свои возможности в практических действиях, незначительная часть (12 %) – высокий уровень, т.е. ученики, умеют вычленять себя из мира окружающих людей, стремятся иметь более глубокие знания и навыки в какой-либо из областей профессиональной деятельности.

У большей части (68 %) – низкий уровень информированности о мире профессий, т.е. ученики, имеют низкое познание о мире профессии в целом и об отдельных профессиях, наблюдается нехватка знаний о том, как приобретать профессию, у четверти (24 %) – средний уровень, т.е. ученики, имеют поверхностное познание о мире профессий в целом и об отдельных профессиях; у малого количества (8 %) – высокий уровень, т.е. ученики, имеют глубокое познание о мире профессий в целом и об отдельных профессиях.

Чуть меньше половины (48 %) – средний уровень умения принимать решения, т.е. ученики, обладают поверхностным умением учитывать важные факторы; у трети (32 %) – высокий уровень, т.е. ученики, обладают умением учитывать важные факторы, настоящей ситуацией и перспектив; у пятой части (20 %) – низкий уровень.

Более половины (60 %) имеют средний уровень умения планировать свою профессиональную жизнь», чуть мене трети (28 %) – высокий уровень, ученики думают о необходимости что-либо делать в отношении выбора профессии; незначительное количество (12 %) – низкий уровень, т.е. ученики не задумываются о необходимости что-либо делать в отношении выбора профессии.

Чуть менее половины (48 %) имеют высокий уровень эмоционального отношения к ситуации выбора профессии, т.е. ученики, имеют положительное отношение к различным вариантам при выборе профессии, к принятию каких-либо решений; около трети – средний уровень, пятая часть (20 %) – низкий уровень.

На втором этапе мы исследовали тревожность школьников. По результатам исследования по методике диагностики уровня тревожности Д. Прихожан, было установлено, что в данной группе учащихся половина (52 %) имеют повышенный уровень школьной тревожности, у трети (32 %) – низкий уровень тревожности; у малой части (16 %) – высокий уровень тревожности. Более половины (60 %) имеют повышенный уровень самооценочной тревожности; четверть (24 %) – высокий уровень тревожности; незначительная часть (16 %) – низкий уровень тревожности.

Менее половины (44 %) – повышенный уровень межличностной тревожности; более трети (36 %) – высокий уровень тревожности; пятая часть (20 %) – низкий уровень тревожности.

Результаты диагностики по методике на выявление личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилберга указывают на то, что для большей части (72 %) характерен умеренный уровень ситуативной тревожности, для половины (56 %) умеренный уровень личностной тревожности. При этом у 44 % школьников высокий уровень личностной тревожности.

На третьем этапе нами был проведен корреляционный анализ тревожности и показателей готовности к профессиональному выбору с использованием критерия Пирсона.

Корреляционный анализ показал, что чем выше межличностная тревожность у старшеклассников, тем ниже способность выбирать профессию с опорой на свои ценности, убеждения и мотивы ($r=-,472$, $p<0,05$); чем выше самооценочная тревожность, тем ниже знания о профессиях, и способность принять решение в пользу той или иной профессии ($r=-,484$, $p<0,05$); чем выше школьная тревожность, тем в целом ниже готовность к выбору профессии ($r=-,482$, $p<0,05$).

В ходе проведения теоретико-эмпирического исследования была выявлена проблема выбора будущей профессии выпускников школ, связанная с низким уровнем осведомленности о мире профессий в целом и о каждой профессии в отдельности. Эта проблема требует дальнейшего теоретического понимания. Полученные результаты свидетельствуют в пользу необходимости включения одной из задач формирования психологической готовности к профессиональному выбору – задачу коррекции тревожности.

Литература

1. Жолудева С.В., Темирбулатова Р.Ф. Взаимосвязь готовности к будущей профессии и проявления экзаменационной тревожности к сдаче единого государственного экзамена // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-gotvnosti-k-budushey-professii-i-proyavleniya-ekzamenatsionnoy-trevozhnosti-k-sdache-edinogo-gosudarstvennogo-ekzamina> (дата обращения: 21.09.2022).
2. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Москва : Московский психолого–социальный институт, 2000. – 304 с.
3. Рыкман Л.В., Борщевская Л.В. Особенности эмоционального отношения к будущему у подростков в связи с их профессиональным самоопределением // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-otnosheniya-k-buduschemu-u-podrostkov-v-svyazi-s-ih-professionalnym-samoopredeleniem> (дата обращения: 21.09.2022).

The relationship between anxiety and readiness for professional choice in high school students

Y.A. Davydova
student

Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russia
e-mail: juli_avdeen0012@icloud.com

Особенности профессиональной мотивации студентов технических и гуманитарных направлений подготовки

Довыденко Л.В.

Аспирант,

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, (СибГУ им. М.Ф. Решетнева)

г. Красноярск, Российская Федерация

e-mail: dovydenko.larisa@yandex.ru

Лукьянченко Н.В.

кандидат психологических наук, доцент,

кафедра психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (СибГУ им. М.Ф. Решетнева), г. Красноярск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>,

e-mail: luk.nv@mail.ru

Ключевые слова: профессиональная мотивация, мотивация достижения, мотивы выбора профессии, ценностные ориентации личности.

В условиях быстро изменяющегося рынка труда все более востребованными становятся самостоятельные, инициативные, творческие, конкурентоспособные молодые специалисты, обладающие высоким уровнем мотивации достижения. Успешность обучения, а также профессионального и личностного развития молодых людей, находящихся на пороге взрослой жизни и относимых к поколению Z, зависят от сформированности профессиональной мотивации, обеспечивающей развитие компетенций, необходимых для будущей трудовой деятельности и продуктивного включения в систему социально-производственных отношений [3].

Изучение особенностей профессиональной мотивации студенческой молодежи становится все более значимым в связи с тем, что своевременное отслеживание изменений в процессе ее формирования способствует поиску новых образовательных технологий, которые бы позволили повысить качество профессионального обучения, максимально раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал каждого студента, сформировать установки на его реализацию.

Круг проблем, которые связаны с изучением особенностей профессиональной мотивации студентов, охватывает следующий перечень вопросов: 1) описание структурных компонентов профессиональной мотивации; 2) иерархия мотивов выбора профессии и мотивов профессионального обучения в вузе; 3) влияние мотивации достижения на успешность обучения и профессиональную деятельность; 4) взаимосвязь мотивации профессионального самоопределения с задачами социального

и личностного самоопределения. В соответствии с этим на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие 100 человек, из них – 50 юношей и 50 девушек, в возрасте от 17 до 23 лет. В первую группу испытуемых были включены 50 студентов, обучающихся по техническим направлениям подготовки. Вторая группа испытуемых состояла из 50 студентов, обучающихся по гуманитарным направлениям подготовки.

В целях исследования был проведен подбор диагностических методик, направленных на изучение особенностей профессиональной мотивации: «Методика определения основных мотивов выбора профессии» Е.М. Павлютенкова, «Опросник карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Э. Шейна, адаптированный и переведенный на русский язык В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер, «Методика оценки мотивационных факторов» Ф. Герцберга, «Методика диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе» С.А. Пакулиной [4], методики «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса. Для количественного анализа первичных данных, полученных по результатам исследования, использовался статистический пакет STATGRAPHICS Plus for Windows (кластерный анализ (метод будущего соседа в евклидовой метрике) и выявление достоверных различий по U-критерию Манна-Уитни).

По результатам сравнительного анализа были выявлены достоверные различия (при $p \leq 0,001$) между двумя группами респондентов. Основными мотивами выбора профессии (по методике Е.М. Павлютенкова) для студентов технических направлений подготовки выступают мотивы, связанные с содержанием труда, а для студентов гуманитарных направлений подготовки – моральные мотивы. Это означает, что студенты-гуманитарии имеют менее четкие представления о содержании своей будущей профессиональной деятельности, чем студенты технических направлений подготовки. Но именно студенты гуманитарного профиля на сегодняшний день являются носителями моральных норм и ценностей современного общества. Кроме того, они, при выборе своей профессии, в большей степени ориентируются на мотивы престижа (при уровне значимости $p \leq 0,05$), а для студентов технических направлений подготовки большее значение (при $p \leq 0,05$) имеют материальные и утилитарные мотивы.

Сравнение показателей по опроснику карьерных ориентаций Э. Шейна выявило большую значимость (при $p \leq 0,001$) для студентов технических направлений подготовки таких «якорей карьеры» как «профессиональная компетентность», «автономия/независимость» и «стабильность места работы / места жительства». Это означает, что студенты данной группы, испытывают выраженную потребность в автономии,

ценят свою профессиональную свободу и независимость, не стремятся подчиняться организационным правилам и ограничениям, но, тем не менее, предпочитают работу в организации, которая обеспечивает своим сотрудникам постоянное трудоустройство с гарантированным окладом и социальной защищенностью. Также, значимой для студентов технических направлений подготовки оказалась и такая карьерная ориентации как «интеграция стилей жизни» (при $p \leq 0,01$), которая ориентирует их на гармоничное и сбалансированное развитие профессиональной и личной сторон своей жизни. Для студентов гуманитарных направлений подготовки значимой (при $p \leq 0,05$) оказалась карьерная ориентация «предпринимательство». Такие студенты стремятся создать что-то новое, свое дело или концепцию, которая отражала бы их взгляды и ценности.

Сравнение показателей по ключевым категориям мотивации достижения успеха (методика С.А. Пакулиной) выявило, что в группе студентов гуманитарных направлений подготовки большую значимость (при $p \leq 0,05$) в сравнении со студентами технических направлений подготовки имеют такие мотивы достижения успеха как «успех-власть» и «личный успех». Иными словами, у студентов-гуманитариев больше выражена потребность в доминировании над другими, желание контролировать свое социальное окружение, а также направленность на достижение личного успеха, который выражается в личностной уверенности, ощущении высокого «качества личности».

Сравнение показателей по направленности мотивации на достижение успеха или избегание неудач выявило достоверные различия между двумя группами респондентов (при $p \leq 0,05$). Для студентов технических направлений подготовки более значимой является мотивация к достижению успеха. Такие респонденты в своей профессиональной деятельности ориентированы на средний уровень риска при адекватных надеждах на успех. Напротив, для студентов гуманитарных направлений подготовки более значимой является мотивация к избеганию неудач. Такие респонденты ориентированы на малый или, наоборот, чрезмерно большой уровень риска при высоких надеждах на успех, данная позиция позволяет избежать в случае неудачи угрозы престижу человека.

Кластерный анализ полученных эмпирических данных позволил разделить респондентов на четыре группы. В первую группу (51 % от выборки) вошли как студенты технических (27 человек), так и студенты гуманитарных (24 человека) направлений подготовки. Данная группа характеризуется мотивационной направленностью на достижение успеха. Она имеет высокие, относительно других групп, показатели по основным мотивам выбора профессии и карьерным ориентациям. В большей степени профессиональную деятельность для данной группы, по сравнению с другими группами, будут мотивировать такие факторы как общественное признание и ответственность работы.

Вторая группа представлена в основном студентами гуманитарных направлений подготовки (11 %) и характеризуется низкой мотивационной направленностью на интериоризированный успех, т.к. имеет самые низкие, по сравнению с другими группами, показатели по всем категориям внутренних мотивов достижения успеха: «успех как результат собственной деятельности», «личный успех», «успех как психическое состояние», «успех как преодоление препятствий» и «успех-призвание». Факторами, мотивирующими профессиональную деятельность, для данной группы будут выступать финансовые мотивы.

Третья группа (26 %) состоит из 12 студентов технических направлений подготовки и 14 студентов гуманитарных направлений подготовки и, наоборот, характеризуется высокими показателями по интериоризированному успеху, который составляет внутреннюю сторону направленности личности на достижение успеха. Данная группа имеет самые высокие показатели по всем категориям как внутренних, так и внешних мотивов достижения успеха. Самые низкие значения, по сравнению с другими группами, обнаружены здесь по показателям мотивации к достижению успеха и мотивации к избеганию неудач.

Четвертая группа включает в себя в основном студентов технических направлений подготовки (12 %) и характеризуется высокой мотивационной направленностью на избегание неудач. Она имеет самые низкие, относительно других групп, показатели по социальным мотивам выбора профессии, фактору «сотрудничество в коллективе» и категории «успех-власть». Этот факт, возможно, свидетельствует о большей интровертированности входящих в данную группу респондентов.

По характеру мотивационных профилей выделенные группы можно разбить на две пары: первая (мотивационная направленность на достижение успеха) и четвертая (мотивационная направленность на избегание неудачи); вторая (с низкими показателями интериоризированного успеха) и третья (с высокими показателями интериоризированного успеха).

Результаты исследования показали, что существуют различия в особенностях профессиональной мотивации студентов технических и гуманитарных направлений подготовки, которые выражаются в мотивах выбора профессии, карьерных ориентациях личности и мотивационной направленности на успех / избегание неудачи в достижении целей.

Проведенное исследование особенностей мотивационной направленности студентов соотносится с результатами исследований мотивации достижения успеха [1,2]. Его результаты могут быть использованы в работе психологической службы вуза, организации системы воспитательной работы и научно-методической работы по психологическим аспектам преподавания в вузе.

Литература

1. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Аксиологический аспект представления студентов об успехе [Текст] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 4 (42). – С. 117–125. DOI: 10.25146/1995–0861–2017–42–4–27
2. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Аксиологическая структура успеха в представлении студентов гуманитарных и технических специальностей [Текст] // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. № 5. Ч. 2. – С. 140–147. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-5/2-140147
3. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Ценности успеха в представлении студенческой молодёжи поколения Z [Текст] // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. № 2. – С. 82–94. DOI: 10.17759/sps.2019100207
4. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 23–32.

**Peculiarities of professional
motivation of students from technical
and humanitarian directions of preparation**

Larisa V. Dovydenko

*graduate student, Reshetnev Siberian State University
of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia
e-mail: dovydenko.larisa@yandex.ru*

Nataia V. Lukyanchenko

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department
of Psychology and Pedagogy, Reshetnev Siberian State University
of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>
e-mail: luk.nv@mail.ru*

Keywords: professional motivation, achievement motivation, motives of profession choice, value orientations of personality.

Отношение к школьной травле субъектов образовательной среды

Дударева А.А.

Студент бакалавриата

Петрозаводский Государственный Университет, Петрозаводск, Россия

e-mail: Alexandradudareva2001@gmail.com

Ключевые слова: буллинг, школьная травля, подростки, учителя, родители, отношение к травле

Несмотря на большое количество исследований, проблема буллинга в школе остаётся актуальна. В научной психологической литературе недостаточно работ об отношении к школьной травле всех субъектов образовательной среды. Также отсутствуют и инструменты, с помощью которых можно выявить отношение к травле.

В каждой работе, связанной с травлей, мы можем найти определение буллинга. При этом единого общепринятого понятия нет, и это осложняет развитие борьбы с ним.

В публикациях российских ученых понятие «буллинг» используется в значении, которое дано в книге «Детская и подростковая психотерапия» под общей редакцией Д. Лэйна и Э. Миллера: «это длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку». [1]

Это определение передаёт основную суть данного явления, но не рассматривает всего его отличительные черты. Более всеобъемлющий характер носит определение Е. Роланда: «Буллинг представляет собой длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» [2].

Таким образом, мы можем определить буллинг, как насилие, которое осуществляется систематически и продолжительное время, одним человеком или группой лиц по отношению к более слабому с физической или психологической стороны человеку.

В ходе изучения литературы, мы нашли множество статей, которые изучают детерминацию и предупреждению буллинга, дают рекомендации для профилактики и т.д. Однако тема отношения субъектов образовательной среды к школьной травле довольно малоизучена.

Проблема травли особенно остро стоит в подростковом возрасте, в связи с этим, задачей исследования стало выявление отношения подростков к буллингу. Для этого нами был разработан опросник отношения к буллингу, который состоит из 42 пунктов. В ходе исследования было опрошено 104 подростка, 66 из которых обучаются в 7–8 классах сельских школ, а 38 в 7–8 классах городской школы Республики Карелия.

лии. Опросник был предъявлен респондентам посредством гугл-формы. Опрос проходил анонимно.

Исследование, показало, что отношение подростков к буллингу амбивалентное: с одной стороны, они отвергают и порицают насилие, но в то же время снисходительно относятся к некоторым его проявлениям. Треть подростков (35 %) выражают средний уровень нетерпимости к проявлению травли, остальные выражают негативное отношение к ней. Несмотря на то, что в целом к насилию подростки относятся негативно, анализ ответов на конкретные пункты обнаруживает, что некоторые формы травли не вызывают безусловно отрицательного отношения. Значительная часть опрошенных (75 %) считают, что всегда есть такие люди, которые сами виноваты, что их отвергают, 69 % подростков считают, что в травле человек закаляется, 41 % подростков согласились, что «потолкать и попинать вещи того, кто этого заслужил – нормально», треть подростков (34 %) считают, что травле подвергаются «любимцы учителей и заучки».

Ответы подростков показывают, что они не видят чего-то угрожающего в травле. Так, школьники отмечают, что травля является неизбежной болезнью коллектива, и со временем она пройдет сама. Помимо этого, школьники считают, что в ситуации травли личность закаляется и становится сильной. Наиболее негативное отношение подростки имеют к физическому буллингу и кибербуллингу, в то время как к психологической форме травли они относятся более мягко. Подводя итоги, стоит отметить, что школьники все же понимают, что буллинг приводит к таким последствиям, как психологические проблемы.

Также мы изучали отношение к буллингу у родителей. В исследовании приняло участие 130 родителей школьников, 124 из которых женщины и 6 мужчины. Соответственно, важно отметить, что в выборке преобладают женщины. Возраст испытуемых от 23 до 55 лет. Дети испытуемых обучаются с 1 по 11 классы в школах Республики Карелия. Методика была предъявлена группам респондентов в электронном виде, посредством гугл-формы. Опрос проходил анонимно.

В силу отсутствия инструментов для изучения отношения родителей к школьной травле, мы создали опросник, состоящий из 36 пунктов. После обработки результатов по критерию альфа Кронбаха мы выявили наличие двух шкал (отношение родителей к травле и роль взрослых в ситуации травли).

Все родители негативно относятся к школьной травле. Это иллюстрируют результаты, представленные на рисунке 1.

Рассматривая круговую диаграмму (рис. 1), отражающую отношение родителей к буллингу, мы можем выделить, что 58 % родителей имеют абсолютно негативное отношение к школьной травле, а 38 % родителей негативное отношение. Всего 1 % испытуемых считают, что

травля в школе приемлема, и 3 % родителей нейтрально относятся к этому феномену.

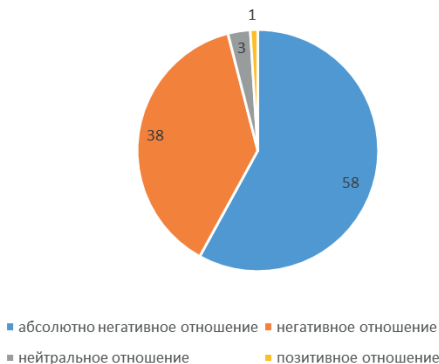


Рис. 1. Отношение родителей к школьной травле (%).

По данной шкале можно получить минимум 19 и максимум 95 баллов. Средний балл родителей, чьи дети ходят в начальную школу, составляет 80 баллов. У родителей, дети которых ходят в среднюю школу, средний балл составляет 79 баллов. Средним баллом родителей, дети которых ходят в старшую школу, является 81. Таким образом, мы можем сделать вывод, что отношение родителей к буллингу не зависит от того, в какой класс ходит их ребенок.

Перейдем к рассмотрению результатов, отражающих отношение родителей к участию взрослых в разрешении школьной травли, представленной на рисунке 2.

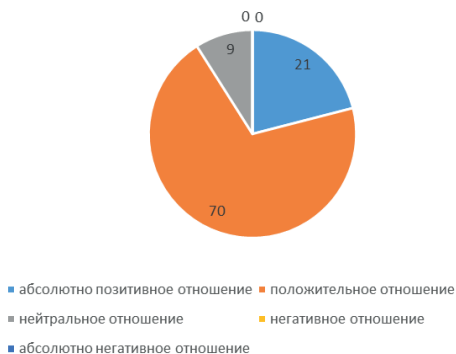


Рис. 2. Отношение родителей к участию взрослых в разрешении школьной травли (%).

При рассмотрении результатов мы можем утверждать, что испытуемые отводят ключевую роль в разрешении ситуации травли в школе взрослым. Так, 70 % испытуемых считают, что при возникновении ситуации буллинга должны вмешиваться как учителя, так и родители (рис. 2). 9 % родителей нейтрально относятся к участию взрослых в разрешении школьных конфликтов. Родители, считающие, что взрослые вмешиваться не должны, отсутствуют.

Также были проанализированы результаты, иллюстрирующие отношение родителей к участию педагогов в разрешении ситуации травли, представленные на рисунке 3.

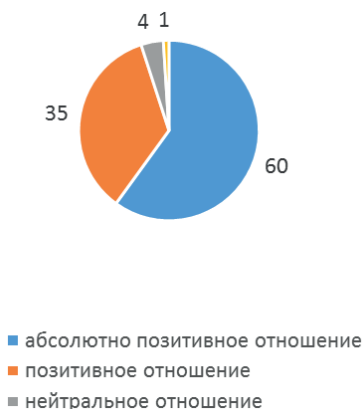


Рис. 3. Отношение родителей к участию педагогов в разрешении школьной травли (%).

Для родителей школьников важен профессионализм преподавателя, поскольку только 1 % испытуемых считает, что при буллинге учитель не должен вмешиваться, и 4 % имеют нейтральное отношение к данной проблеме. Для остальных участников исследования важно, чтобы учитель пресекал травлю в школе (рис. 3).

Также нам было важно проследить отношение и готовность родителей к собственному участию в разрешении школьной травли, отображающие это результаты представлены на рисунке 4.

Большая часть родителей готова брать ответственность за пресечение травли в школе и на себя, поскольку в ходе исследования люди, которые негативно относились бы к своему участию в травле, отсутствуют. Всего 21 % индифферентно относится к данному вопросу, остальные родители считают, что должны вмешаться в ситуацию буллинга (рис. 4).

В завершении мы изучали отношение учителей к школьной травле. Для этого мы опросили 70 учителей разных школ города Петрозаводска,

61 процентов из них работают в качестве классного руководителя. Опрос был предъявлен испытуемым посредством как бумажных анкет, так и гугл-формы.

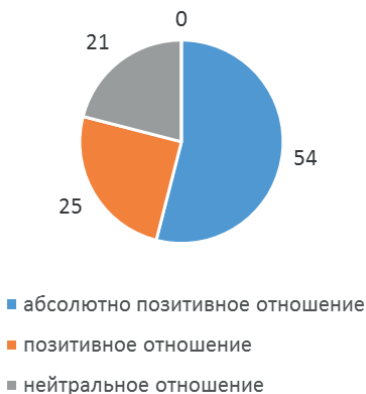


Рис. 4. Отношение родителей к своему участию в разрешении школьной травли (%).

Для выявления отношения педагогов был разработан список, состоящий из 54 утверждений. Одни утверждения были направлены на выявление отношения к явлению травли в школе, другие на то, как педагог понимает свою роль в случае школьной травли. После проведения опроса пункты подверглись статистическому анализу по шкале надежности с использованием коэффициента альфа Кронбаха.

В ходе исследования нами было определено, что учителя негативно относятся к школьной травле.

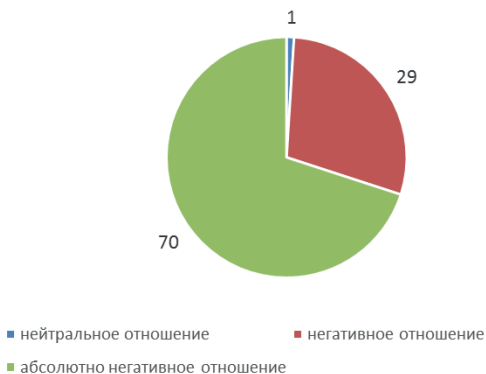


Рис. 5. Отношение учителей к буллингу (%).

При изучении диаграммы (рисунок 1) мы можем увидеть, что большинство учителей имеют абсолютно негативное отношение (70 %) и негативное отношение (29 %) к буллингу. Нейтрально к школьной травле относится лишь 1 % преподавателей, и никто из респондентов не относится к данному феномену положительно.



Рис. 6. Отношение учителей к их участию в разрешении школьной травли (%).

Рисунок 2 нам демонстрирует факт того, что большая часть респондентов нейтрально относится к тому, чтобы вмешиваться в разрешение школьных конфликтов. 7 % испытуемых относится к этому негативно, а 29 % позитивно. Так, большинство учителей не считают важным вмешиваться в школьный конфликт.

Таким образом, учителя абсолютно негативно относятся к феномену буллинга. Они понимают, что несут ответственность за детей и социально-психологический климат коллектива, и хотят помочь ученикам справиться с ситуацией травли. Также учителя готовы сотрудничать с родителями, психологами и социальными педагогами школ. Подростки тоже относятся к школьной травле в большинстве своем негативно. Но важно ответить факт того, что определенные формы проявления буллинга подростками допускаются. Родители тоже не воспринимают школьную травлю как норму и готовы помогать своим детям пережить ее. Также для родителей важно сотрудничество с учителями. Кроме того, родители понимают, что школьная травля может закончиться, если вмешается взрослый.

Литература

1. Волкова, Е.Н. Психология подросткового буллинга: монография / Е.Н. Волкова, И.В. Волкова. – Нижний Новгород: Мининский университет. – 2021. – 206 с.

2. *Теплова, Л.И.* Психологические характеристики подростков, подвергающихся буллингу в школе / Л.И. Теплова. – Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 4. – С. 196–203.

Особенности самореализации в юношеском возрасте

Духовникова Л.А.

*Магистрант кафедры общей психологии и истории психологии
факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск
e-mail: luba385@mail.ru*

Шамишкова О.А.

*Научный руководитель
канд. психол. наук, профессор, заведующая кафедрой
общей психологии и истории психологии*

Аннотация: Становление и развитие в современной психологии традиций гуманистического, лично-ориентированного подхода ставят в ряд актуальных научно-практических задач изучения проблемы реализации потенциала личности, которая является разносторонним и многоуровневым психологическим понятием. Целью работы является теоретический анализ особенностей проявления самореализации в юношеском возрасте.

Ключевые слова: самореализация, развитие способностей, юношеский возраст, зрелость, самоопределение.

В современной педагогике с точки зрения лично-ориентированного подхода является актуальным вопрос реализации потенциала личности, который является разносторонним и многоуровневым психологическим понятием. Среди феноменов, определенным образом характеризующих эту разносторонность, видное место занимают личностная самореализация. В статье выявлены и проанализированы особенности проявления самореализации в юношеском возрасте [4, с. 248].

В научной литературе исследованию проблемы самореализации личности посвящены работы именитых зарубежных (А. Маслоу, Г. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) и отечественных (Б. Ананьев, К. Абульханова-Славская, Л. Анциферова, И. Бех, Л. Божович, Н. Боришевский, И. Булах, Г. Костюк, А. Леонтьев, С. Максименко, С. Рубинштейн и др.) ученых. В центре научных работ указанных ученых находится здоровая творческая личность, целью которой является самореализация.

Самореализация – это постоянное стремление к развитию собственных способностей и возможностей; это процесс, длящийся на протяжении всей жизни. Самореализация становится возможной, когда человек осознает собственные способности, интересы и потребности. Всю жизнь человек прилагает усилия и действует так, чтобы самореализоваться и достичь жизненных целей [3, с. 325].

Близкими к понятию самореализации являются понятия саморегуляции, самоуправления, которые характеризуют психологический

механизм самовыявления, внутреннего господства над собой. Самоуправление является элементом внутреннего контроля в процессах самовоспитания, самовнушения, самопланирования.

Потребности человека, его интересы и ценности с возрастом меняются. Как следствие, меняются жизненные цели, или жизненные стратегии. Например, в юношеском возрасте у парней и девушек формируется характер и система ценностей, они оценивают собственные способности и возможности, осмысливают собственные права и обязанности. На основе полученных знаний и опыта развивают новые качества – самостоятельность, самопознание, моральные, интеллектуальные и творческие способности. В этот период формируются самоидентичность, собственные взгляды на жизнь и жизненные ценности.

В юности молодые люди продолжают приобретать интеллектуальную и социальную зрелость. Юноши и девушки осознают свое призвание, выбирают профессию. Когда цель достигнута и молодой человек получил профессиональное образование, овладел профессией, жизненная цель может измениться, тогда возникает потребность достичь успеха в профессии, например, занять определенную должность. Заняв должность, начинается процесс приспособления к новым обязанностям, общения с сотрудниками и тому подобное.

Такие процессы происходят во всех сферах жизни человека: дружбе, учебе, общении, любви или спорте.

Если молодой человек познает себя, всесторонне развивает способности, адекватно оценивает возможности, он может наиболее полно реализовать себя в жизни. Другими словами – стать успешной личностью.

Самореализация в юношеском возрасте – это сознательный и целенаправленный процесс обнаружения и материализации существенных сил в своей деятельности, сознательного планирования собственной жизни и реализации жизненных планов [1, с. 158].

Самореализация – это способность человека познать себя и осуществить свое призвание. Каждый человек нуждается в самореализации, однако не все осознают ее значение. Автор теории потребностей А. Маслоу считал, что люди часто отказываются от возможностей самореализации и поэтому не так счастливы, какими могли бы быть, ведь качество нашей жизни напрямую связано с удовлетворением высших потребностей, в том числе и потребности в самореализации.

Искусство самореализации – это способность осознать и реализовать свой личностный потенциал, способность жить динамично и вдохновенно, расти, развиваться, совершенствоваться, двигаться вперед, ставить перед собой амбициозные цели и достигать их, преодолевая преграды, находя оптимальные решения для себя и окружения [2, с. 127].

Самореализация возможна, когда человек определил ее стратегию – пути личностного развития и самосовершенствования. Стратегия само-

реализации имеет пять составляющих: самопознание и самооценка; самоопределение; саморегулирование; самообразование; самовоспитание.

Самопознание в юношеском возрасте сосредоточено на поиске ответов на вопрос о себе самом: «Кто я?», «Какой я?», «Для чего пришел в этот мир?». Поиск собственной идентичности в чем-то подобен складыванию пазла, элементы которого включают: интересы; цели и планы; предпочтения (что вы любите и чего не любите); таланты и способности; возможности и ограничения; ценности и убеждения; достижения и жизненный опыт [5, с. 59].

Важным инструментом самопознания является оценка своего психологического потенциала (ресурса) по следующим составляющим: интеллектуальность – способность искать и обрабатывать информацию, умение читать, обсуждать, наблюдать, анализировать, критически и творчески мыслить, делать выводы, принимать решения, планировать действия; самоконтроль – способность контролировать свое поведение, управлять эмоциями и стрессом; социальная компетентность – способность налаживать контакты, поддерживать здоровые отношения, быть приятным в общении, работать в команде, эффективно разрешать конфликты; уверенность – знание себя и вера в собственные силы; энергичность – заряженность, сила воли, настойчивость, способность достигать поставленной цели. Жизненное самоопределение является главной задачей подросткового возраста, важным условием дальнейшего развития и самореализации. Самоопределение имеет несколько важных компонентов.

В процессе самоопределения человек осознает не только то, чего он хочет достичь в будущем, но и то, какие шаги надо предпринять на этом пути. Следовательно, это не только мечты о будущем, но и формирование устойчивых стремлений и ежедневные усилия для их реализации.

Литература

1. *Леонтьев Д.А.* Самоактуализация как движущая сила личностного развития. – М.: Современная психология мотивации, 2012. 259 с.
2. *Селезнева Е.В.* Грани самореализации: от отношения к себе к самореализации. – Москва-Берлин: Прямые СМИ. 2016. 359 с.
3. *Шутенко Е.* Мотивационные и концептуальные аспекты самореализации студентов в университетском образовании // Социальные и поведенческие науки. 2015. № 214 (5), 325–331.
4. *Шутенко Е.Н., Шутенко А.И., Тарабаева В.Б., Пчелкина Е.П., Шарпов А.О.* Личностно-ориентированное измерение самореализации студентов в университетском образовании // Общественные науки. 2016 № 11(10), С. 248–259.
5. *Шутенко Е.Н.* Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. № 12. С. 59–62.

Уровень выраженности экстремистских склонностей у ростовских школьников

Егоров И.Н.

Аспирант,

*Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет
(ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»)*

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

e-mail: ilegorov@sfedu.ru

Егорова В.А.

*Аспирант, младший научный сотрудник научно-исследовательской
лаборатории теории и практики образования
и развития лиц с особыми образовательными потребностями,*

*Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет
(ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»)*

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

e-mail: veremeeva@sfedu.ru

Ключевые слова: экстремизм, безопасность в образовательной среде, профилактика экстремизма.

Введение

На сегодняшний день российское общество столкнулось с целым рядом глобальных вызовов и проблем, в частности российский социум все чаще и чаще сталкивается с проявлением экстремизма и терроризма, с распространением экстремисткой и террористической идеологией. Если обратиться к «Краткой характеристике состояния преступности в Российской Федерации за январь-июль 2022 года», опубликованной на официальном портале МВД РФ[4], то можно увидеть, что в январе – июле 2022 года зарегистрировано 1503 преступления террористического характера (+3,7 % за аналогичный период прошлого года) и 885 преступлений экстремистской направленности (+28,8 % за аналогичный период прошлого года), а общее число зарегистрированных преступлений террористического характера – 437 (+78,4 % за аналогичный период прошлого года).

Особые опасения вызывает тот факт, что экстремизм и терроризм, а равно другие радикальные деструктивные идеологии проникают также и в образовательную среду. Молодые люди представляют особый интерес для идеологов и агитаторов экстремистских сообществ ввиду, с одной стороны, возрастной специфики молодёжи, которая заключается в энергичности и импульсивности, с другой – потому что молодежь не имеет зачастую устоявшихся и целостных картины мира и идеологических установок. Так, например, исследователь Ю.Н. Зеленев в своей монографии замечает, что «молодежный экстремизм стал распростра-

ненным явлением»[1]. Действительно, в настоящее время экстремизм имеет тенденцию к омоложению. Теоретический обзор данных по этому вопросу дает неутешительные сведения: в неформальных молодежных организациях экстремистской, террористической и иной деструктивной радикальной направленности зачастую состоят люди до 30 лет, многие – от 13 до 18.[2]

Анализ данных показал, что в неформальных молодежных организациях экстремистско-националистической направленности часто состоят молодые люди в возрасте до 30 лет, а возраст некоторых из них – от 14 до 18 лет.

Ранее исследования, посвященные диагностике диспозиций насильственного экстремизма, проводились только в Чеченской Республике под руководством Хажуева И.С. и Идрисова К.А., однако авторы в данной работе при обобщении результатов не рассматривают возрастной аспект[3]. Следовательно, становится невозможным выявить особенности диспозиций насильственного экстремизма среди обучающихся общеобразовательных учреждений.

Таким образом, говоря о **новизне** исследования, состоит отметить тот факт, что в настоящее время не наблюдается исследований по диагностике диспозиций насильственного экстремизма среди обучающихся общеобразовательных учреждений.

Проблемой исследования можно определить то, что в связи с распространением идеологии экстремизма и терроризма возникла необходимость обратиться к региональному уровню и определить склонность к экстремизму среди ростовских школьников, поскольку раннее установление потенциальной склонности к экстремистским и террористическим деяниям позволит эффективно их профилактировать на ранних стадиях.

Целью данного исследования являлось изучение выраженности диспозиций насильственного экстремизма среди обучающихся общеобразовательных учреждений старших классов, то есть в возрасте 14–18 лет.

Данные и методы.

В работе приводятся результаты исследования, проведенного в общеобразовательной школе Ростова-на-Дону на 104 респондентах (62 женщины и 42 мужчины) в возрасте 15–18 лет. Для диагностики склонности к экстремистскому поведению использовалась методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма Давыдова Д.Г., Хломова К.Д. Статистическая обработка данных проводилась в программе открытого доступа – RStudio. Применялся метод частотного анализа.

Для определения высокого уровня выраженности склонности к экстремизму мы опирались на методику подсчета, указанную авторами методики. Высоким уровнем выраженности склонности к экстремизму по определенной направленности считалось превышение критических значений, указанных в методике. Обучающимися с выраженной склон-

ностью к экстремизму считались те, у кого по четырем и более шкалам были превышены критические значения, указанные в методике.

Результаты и их обсуждение

№ п/п	Диспозиция насильственного экстремизма	Процент обучающихся, превышающих пороговое значение
1	допустимость агрессии	13 %
2	интолерантность	3 %
3	конвенциональное принуждение	38 %
4	социальный пессимизм	13 %
5	мистичность	15 %
6	деструктивность	14 %
7	протестность	16 %
8	нигилизм	7 %
9	антиинтрацепция	28 %
10	конформизм	15 %
11	культ силы	11 %

Согласно результатам частотного анализа наиболее выраженной диспозицией насильственного экстремизма среди обучающихся общеобразовательного учреждения являлось конвенциональное принуждение (38 %) и антиинтрацепция (28 %). Иными словами, обучающиеся склонны находить людей, чьи ценности отличны от общепринятых (конвенциональных), проявлять по отношению к ним отвержение и осуждение, стремиться к наказанию их. Также распространенность среди обучающихся конвенционального принуждения предполагает жестокость в требованиях по отношению к себе и окружающим, введением цензуры, постоянный поиск «внешнего врага». Помимо этого, проявляется демонстративное пренебрежительное отношение к гуманитарным наукам, к отдельным направлениям в художественной литературе, визуальном искусстве. Обучающиеся демонстрируют пренебрежение к субъективным переживаниям, отдают предпочтение объективной реальности.

Наименее распространенными диспозициями насильственного экстремизма среди обучающихся являются интолерантность (3 %) и нигилизм (7 %). Это означает, что обучающиеся принимают отличия других людей, принимают ценности универсализма. При этом, обучающиеся не склонны к игнорированию и пренебрежительному отношению к законам, нормативным предписаниям. Обучающиеся понимают необходимость соблюдения общепринятых норм поведения даже в том случае, если часть из них может не вызывать индивидуальной симпатии.

У 16 % обучающихся наблюдается склонность к экстремизму, то есть у 17 респондентов было выявлено превышение критических по 4 и

более шкалам. Среди них у 5 % наблюдалось превышение критических значений по 4 шкалам, у 2 % по 5 шкалам, у 1 % по 6 и 7 шкалам, у 3 % по 8 шкалам и у 5 % по 9 шкалам.

Говоря о демографическом профиле обучающихся, имеющих предрасположенность к проявлению насильственного экстремизма, можно отметить, что средний возраст респондентов составил 16 лет, а 41 % процент из выявленных 17-ти респондентов являлись мужчинами. Среди обучающихся, не склонных к проявлению экстремизма, средний возраст составил 17 лет, а 40 % из них оказались мужчинами.

Полученные результаты могут объясняться возрастной спецификой респондентов. Так, например, наиболее выраженная диспозицией среди обучающихся стала диспозиция конвенционального принуждения, которая выражается в приоритете ценности восстановления справедливости над другими гуманистическими ценностями и которая характерна для возрастных особенностей подростков, их стремлению в одночасье изменить мир к лучшему.

Заключение

Полученные данные могут свидетельствовать о популяризации радикальных и иных деструктивных идеологий в молодежной среде. Соответственно, необходимо профилактическое реагирование со стороны образовательных организаций. Учитывая количество респондентов со склонностью к экстремизму, можно констатировать, что наиболее эффективной будет адресная профилактическая работа в общеобразовательных учреждениях. Особое внимание следует уделять работе педагога-психолога с детьми, попадающему в группу риска со склонностью к экстремизму и терроризму.

Литература

1. *Зеленов Ю.Н.* Педагогическая профилактика экстремистских проявлений в молодежной среде : монография. М., 2013. 112 с.
2. *Тхазеплов Т.М.* Профилактика экстремизма и терроризма среди молодежи // *Право и управление.* 2022. № 5.
3. *Хажуев И.С., Идрисов К.А.* Взаимосвязь диспозиций насильственного экстремизма и личностных форм агрессивного поведения в молодежной среде (на примере Чеченской республики) // *МНИЖ.* 2020. № 12–2 (102).
4. Официальный портал МВД РФ. URL: <https://мвд.рф/reports/item/31904956/> (дата обращения: 20.09.2022).

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Южного федерального университета, 2022, № ВнГр-07/2020-20-АП.

Extremist tendencies` severity among children in schools of Rostov-on-Don

Ilya N. Egorov

*Postgraduate student, Academy of Psychology and Educational Sciences,
Southern Federal University (Southern Federal University)
Rostov-on-Don, Russian Federation*

Valeria A. Egorova

*Junior researcher, postgraduate student, Academy of Psychology
and Educational Sciences, Southern Federal University
(Southern Federal University) Rostov-on-Don, Russian Federation*

Keywords: extremism, safety in the educational environment, prevention of
extremism.

Funding. Research was financially supported by Southern Federal University,
2022, 07/2020-02-AP.

Музыкальный фольклор как условие развития эмоциональной отзывчивости у младших школьников

Жамалетдинова А.А.

Студент 2 курса магистратуры,
кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
г. Москва, Россия
e-mail: alsu.21vek@mail.ru

Адаскина А.А.

доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора
В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования», к.психол.н.
Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет
г. Москва, Россия
e-mail: aadaskina@mail.ru

Ключевые слова: Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, музыкальное восприятие, музыкальное искусство, музыкальный фольклор.

Актуальность исследования определяется потребностями учреждений дополнительного образования информации о психологических закономерностях познания искусства детьми. Специальные культурно-просветительские учреждения, музыкальные школы, школы искусств призваны способствовать проявлению и развитию творческого потенциала у детей. Эффективность работы этих учреждений станет более значительной, если в процессе обучения акценты будут расставлены не только на овладение базовыми инструментами творческого процесса, но и прежде всего на подготовку детей к пониманию искусства. Особое место в такой подготовке должно занимать обучение в возрасте от 7 до 12 лет, так как именно у «...младших школьников происходят главные изменения в психических процессах и особенностях личности». [5] в процессе учебной деятельности. Однако, и в настоящее время остается без должного внимания именно роль изучения музыкального фольклора в творческом развитии младших школьников, а ведь именно эмоциональность, чувственная выразительность фольклора наиболее понятна вне зависимости от профессии, возраста, социального статуса и даже музыкальных предпочтений (подтверждение этому утверждению было получено нами в ходе пилотного исследования)

Гипотезой исследования послужило предположение: обучение младших школьников музыкальному фольклору способствует развитию у них эмоциональной отзывчивости не только к произведениям фольклора, но и других музыкальных направлений.

Проведенный нами теоретический анализ проблемы показал, что на сегодняшний день существуют разнообразные подходы к развитию

музыкальности ребенка, однако все они так или иначе обращаются к необходимости развития эмоциональной отзывчивости на музыку. Именно эмоциональная отзывчивость в музыкальной педагогике и психологии рассматривается как «ядро» музыкальности, как основа музыкальной деятельности [4]. Основными проявлениями эмоциональной отзывчивости на музыку принято считать ладовое чувство (эмоциональный компонент слуха) и чувство ритма (эмоциональная способность). Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку наиболее эффективно происходит при осознанном слушании музыки), а также в процессе исполнительской, творческой, импровизационной деятельности (пение, игра на музыкальных, шумовых инструментах).

При планировании пилотного исследования мы решили исходить из понятий «эстетическое обобщение» и «понимание искусства», взяв за образец психодиагностические методики А.А. Мелик-Пашаева «Беседы о картине» [3]. Г.Н. Кудиной «Беседа о стихотворении», «Беседа о рассказе». При участии педагога-музыканта были подобраны музыкальные произведения двух направлений (академическая и народная музыка), адекватные для исследуемого возраста по сложности и имеющие яркую эмоциональную окраску (три примера для каждого направления). Мы разработали специализированную анкету для слушания музыки, направленную на выявление уровня эмоциональной отзывчивости, понимания художественного образа музыкальных произведений, включающую вопросы о настроении музыки, о чувствах респондента во время прослушивания, о способах передачи настроения в музыке; а также анкету на определение музыкальных предпочтений, включающую вопросы о предпочитаемых видах, направлениях и жанрах музыки, о влиянии внешних факторов на музыкальные предпочтения, об увлеченности слушанием музыки и др.

В пилотном исследовании респонденты в возрасте 45–55 лет были разделены на две группы: 5 педагогов-музыкантов по направлению музыкального фольклора (они составили «эталонную» группу, чье восприятие музыки отличается высокой эмоциональной восприимчивостью) и 5 респондентов без музыкального образования. Всем респондентам были предложены к прослушиванию следующие произведения: авторская песня «Как не любить мне эту землю» (исп. А.Стрельченко), народная плясовая песня «Ой, на горке калина» (анс. Криница), народные «Страдания» (исп.М.Мордасова), «Богатырские ворота» и «Балет невылупившихся птенцов» из цикла фортепианных пьес М.Мусоргского «Картинки с выставки» в инструментовке М.Равеля, «Лебединое озеро» Ор. 20 действие 2 «Умиравший лебедь».

При обработке результатов было выявлено, что анкета, заполняемая во время слушания музыки, отразила огромную разницу в восприятии музыки среди респондентов, имеющих и не имеющих профессиональ-

ное музыкальное образование. Помимо овладения профессиональной терминологией (музыкальные выразительные приемы, ладовая окраска и пр.), респонденты, имеющие музыкальное образование, показали гораздо более высокую «чувствительность», эмоциональную отзывчивость, понимание художественного образа музыкальных произведений. В результате анализа ответов были выделены следующие критерии:

- эмоциональный отклик на музыкальное произведение;
- сопереживание художественному образу;
- дифференциация приемов музыкальной выразительности;
- выраженное эмоционально-оценочное отношение к музыке.

Особенно остро это наблюдается в анкетах слушания классической музыки, что подтвердило нашу гипотезу о том, что специализация в направлении музыкального фольклора может способствовать развитию эмоциональной отзывчивости не только к произведениям фольклора, но и других направлений музыкального искусства.

В то же время, эмоциональная отзывчивость на предложенные произведения фольклора была весьма яркой у обеих групп. Абсолютно все респонденты испытали, смогли описать яркий спектр эмоций (гордость, задор, радость, ностальгия, сочувствие, желание пританцовывать, подпевать, обнять и пожалеть и др.).

Результаты обработки анкеты «Музыкальные предпочтения» показали более скромные, однако же также весьма интересные результаты, подтверждающие, что респонденты с профессиональным музыкальным образованием имеют более высокую избирательность в музыкальных предпочтениях и независимость их вкуса от предпочтений окружающих. Это проявилось в большей их лояльности к классической музыке, а также более «сложной» популярной музыке (джаз, блюз), и в более четких критериях при оценке музыки (сложность композиции, профессионализм исполнителя, литературная ценность текста и др.). На основании этих результатов можно предположить также развитие не только эмоциональной отзывчивости, но и общего более высокого культурно-эстетического уровня.

Следующим этапом исследования планируется уточнение критериев эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников и выявление влияния обучения на отделении музыкального фольклора на развития эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

Литература

1. *Кирнарская Д.К.* Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. М., 2003. 368 с
2. *Леонтьев А.Н.* Некоторые проблемы психологии искусства / ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 98–201.

3. Мелик-Пашаев А.А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей : методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А.А. Мелик-Пашаев [и др. ; ред. А.А. Мелик-Пашаев] ; Психологический ин-т РАО. – Дубна : Феникс плюс, 2009. – 272 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. М.: Интерпракс, 1994. 384 с.
5. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

Musical folklore as a requirement for the developing emotional responsiveness of junior school students

A.A. Zhamaletdinova

2nd year master's degree student,

UNESCO Chair in Cultural and Historical Psychology of Childhood,

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Moscow, Russia,

e-mail: alsu.21vek@mail.ru

A.A. Adaskina

Associate Professor of the Department of Pedagogical

Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty

of Psychology of Education, Ph.D. in psychology

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Moscow, Russia,

e-mail: aadaskina@mail.ru

Keywords: emotional responsiveness, musical perception, musical art, musical folklore.

Концепт «психолог» и «педагог» в сознании студентов

Журавкина И.С.

*Старший преподаватель (соискатель) кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-4267>

e-mail: irishazhu@mail.ru

Ключевые слова: ментальные репрезентации, концепт, семантический дифференциал.

Исследовать индивидуальное языковое сознание можно с помощью анализа концептов. По мнению М.А. Холодной, концепты представляют собой ментальную репрезентацию, которая соответствует определенному слову; категорию, которая подразумевает тот или иной смысл; способность производить реидентификацию объекта на основе анализа его индуктивных свойств и причинно-следственных связей [4; с. 86].

Концепт, по мнению Л.Н. Рожиной, представляет собой многомерные структурные ассоциативные ряды, имеющие многоаспектность и динамический характер [3]. Л.В. Ахметова обращает внимание, что целостность концепта обеспечивает сочетание формального и чувственного компонентов [1]. Таким образом, концепт, может быть представлен в качестве ментальной репрезентации.

В данном исследовании понятие концепт представляет собой ментальную репрезентацию, основанную на способности личности к аналитикосинтетической интеллектуальной деятельности и индуктивной категоризации. Такое предположение, позволяет выдвинуть идею о том, что концепты (концептуальные структуры) взаимосвязаны с отдельными видами индивидуального интеллекта испытуемых.

С целью изучения концепта «психолог» и «педагог» в сознании студентов был использован метод «Семантического дифференциала» в модификации М.А. Холодной. В исследовании приняли участие 53 студента первого курса, обучающихся по специальностям «социальная педагогика» и «социальная и психолого-педагогическая помощь» на факультете социально-педагогических технологий БГПУ.

«Семантический дифференциал» представляет собой метод оценки участия сенсорно-эмоциональных впечатлений в функционировании определенного концепта [4]. Он включает 34 биполярные шкалы в виде прилагательных, обозначающие сенсорные и эмоционально-оценочные качества: 1) спокойный / тревожный; 2) маленький / большой; 3) яркий / блёклый; 4) приятный / отвратительный; 5) мягкий / твёрдый; 6) непрерывный / прерывистый; 7) тёплый / холодный; 8) круглый / угловатый;

9) нежный / грубый; 10) красочный / бесцветный; 11) гладкий / шершавый; 12) лёгкий / тяжёлый; 13) плоский / объёмный; 14) изменяющийся / постоянный; 15) весёлый / грустный; 16) упругий / вязкий; 17) высокий / низкий; 18) сухой / влажный; 19) стремительный / медленный; 20) острый / округлый; 21) сильный / слабый; 22) гармоничный / хаотичный; 23) волнообразный / зубчатый; 24) беззвучный / звучащий; 25) активный / пассивный; 26) тонкий / толстый; 27) короткий / длинный; 28) просторный / тесный; 29) вращающийся / неподвижный; 30) плавный / резкий; 31) близкий / далёкий; 32) прямой / кривой; 33) безобидный / страшный; 34) тихий / громкий. Испытуемые должны были оценить слова-стимулы в полярных графах: «сильно», «средне» и «слабо» и в графе «нет», на основе собственных ощущений.

В данном исследовании респонденты оценивали при помощи «Семантического дифференциала» типичного «психолога» и типичного «педагога». Далее был произведен перевод качественных данных (-3; -2; -1; 0; 1; 2; 3) в количественные с применением семибалльной шкалы (1–7). Для статистической обработки данных применялся факторный анализ.

По результатам анализа была получена факторная матрица концепта «психолог», которая включала семь факторов (представлены факторы по тем переменным, которые имели наибольший вес): F1 «красочный» – «бесцветный» (0,81); F2 «гладкий» – «шершавый» (0,73); F3 «беззвучный» – «звучающий» (0,77); F4 «гармоничный» – «хаотичный» (0,85); F5 «плавный» – «резкий» (0,74); F6 «теплый» – «холодный» (0,70); F7 «стремительный» – «медленный» (0,73). Полученные данные, согласуются с результатами А.П. Лобанова и А.В. Вороновой, при исследовании концепта «психолог» в индивидуальном сознании студентов [2].

Для концепта «педагог» выделились следующие факторы: F1 «теплый» – «холодный» (0,78); F2 «активный» – «пассивный» (0,78); F3 «просторный» – «тесный» (0,82); F4 «короткий» – «длинный» (0,69); F5 «сухой» – «влажный» (0,66); F6 «высокий» – «низкий» (0,70); F7 «веселый» – «грустный» (0,76).

Сравнительный анализ факторов позволят отметить следующие особенности в восприятии обучающихся концепта «психолог» и «педагог». Общая характеристика, которую выбрали для двух образов понятие «теплый» – «холодный». Остальные показатели имеют дифференциацию в зависимости от понятия. Так, образ психолога, в большей степени связан со спокойствием: «гладкий», «беззвучный», «плавный», «гармоничный» и лишь частично с такими характеристиками как «стремительность» и «красочность». Образ педагога связан, в большей степени, с такими категориями, как «короткий», «высокий», «просторный», а также «активный» и «веселый».

Наибольший интерес представления студентов о психологе вызывают первый, второй и четвертый факторы. Так, F1 позволят представить пси-

холога как красочного (0,81), яркого (0,75), веселого (0,71), острого (0,58), активного (0,58), нежного (0,52) и изменяющегося (0,44). F2 дает следующее представление о специалисте, как о гладком (0,73), легком (0,68), волнообразном (0,54), круглом (0,53), нежном (0,50), упругом (0,46). Согласно фактору F4 психолог представляется гармоничным (0,85), приятным (0,75), активным (0,62), безобидным (0,57) и прямым (0,56).

Образ педагога наиболее ярко представлен следующими факторами, как первый, третий и седьмой. Так, по фактору F1 педагог представляется как теплый (0,78), мягкий (0,65), плавный (0,61), легкий (0,59), нежный (0,58), гладкий (0,58), безобидный (0,54), тихий (0,42). По фактору F3 были получены следующие характеристики: просторный (0,82), красочный (0,77), близкий (0,53), безобидный (0,46) и вращающийся (0,45). Согласно фактору F7, педагог представлен такими характеристиками как веселый (0,76), приятный (0,67), близкий (0,53), острый (0,50) и упругий (0,40). Таким образом, можно констатировать, что личность педагога имеет идентичные характеристики с психологом, что, может свидетельствовать о слабой дифференциации данных концептов у первокурсников.

Подсчёт среднего арифметического по всем показателям, позволил более дифференцированно представить образ психолога и педагога в восприятии студентов. Так, образ психолога представляется как приятный (6,7), спокойный (6,5), сильный (6,3), гармоничный (6,2), безобидный (6,2), близкий (6,1) и легкий (6,0). Другими словами. Студенты воспринимают психолога, как человека, которому можно доверять, в связи с чем, его образ связан с большими позитивными качествами. Педагог представляется как приятный (6,6), активный (6,3), яркий (6,2), веселый (6,2), сильный (6,2), красочный (6,0) и стремительный (6,0). То есть у педагога акцент делается на тех качествах, которые важны в учебном процессе: яркость, красочность, активность.

Анализ меры сенсорно-эмоционального впечатления позволяет отметить следующие особенности. По конструкту «психолог» мера дифференцированного участия сенсорно-эмоционального впечатления получила 832 балла, мера чрезмерной включенности впечатлений – 550 и мера отсутствия сенсорно-эмоционального впечатления набрала 420 баллов. Полученные результаты, возможно, свидетельствуют о том, что образ будущего профессионала «психолога», на данный момент, вызывает разнообразие сенсорно-эмоционального впечатления и, в связи с началом обучения, не имеет стойкого представления. По конструкту «педагог» мера дифференцированного участия сенсорно-эмоционального впечатления получила 1015 баллов, мера чрезмерной включенности впечатлений – 437 и мера отсутствия сенсорно-эмоционального впечатления набрала 350 баллов. Так, в двух конструктах, отмечена мера дифференцированного участия сенсорно-эмоционального впечатления.

Таким образом, проведенный семантический дифференциал позволил выявить особенности ментальных репрезентаций обучающихся с точки зрения рассмотрения ими двух концептов «психолог» и «педагог». Полученные результаты позволили отметить особенности восприятия данных понятий. Результаты исследования также позволили оценить меру участия сенсорно-эмоционального впечатления в функционировании конструкторов.

Литература

1. *Ахметова, Л.В.* Концепт «психология» в многозначном поле зрения / Л.В. Ахметова // ПЭМ: Психология. Эдукология. Медицина. – 2015. – № 3–4. – С. 347–360.
2. *Лобанов, А.П.* Концепты «психолог» и «социальный педагог» в индивидуальном сознании студентов: от житейского мнения к научным фактам / А.П. Лобанов, А.В. Воронова // Адукацыя і выхаванне. – № 2. – 2017. – С. 44–50.
3. *Рожина, Л.Н.* Формирование концепта «Великая Отечественная война» в процессе изучения психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. – 2010 – № 4 – С. 7–13.
4. *Холодная, М.А.* Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в проведении исследования научного руководителя, профессора, доктора психологических наук А.П. Лобанова.

The concept of “psychologist” and “teacher” in the minds of students

Irina S. Zhuravkina

*Senior Lecturer, Department of Developmental and Educational Psychology,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (BSPU)*

Minsk, Republic of Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-4267>,

e-mail: irishazhu@mail.ru

Keywords: mental representations, concept, semantic differential.

Acknowledgements. The author is grateful for the help in carrying out the study of the scientific adviser, Professor, Doctor of Psychology A.P. Lobanov.

Биологический возраст и умственная работоспособность студентов магистратуры

Зинатуллина А.М.

Аспирант, преподаватель,

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>,

e-mail: azaliazinatullina@mail.ru

Ключевые слова: биологический возраст, работоспособность, магистратура, здоровье, старение.

На сегодняшний день получение степени магистра для профильных специалистов является ключевым аспектом в освоении новых необходимых компетенций в условиях динамически развивающегося общества. Причем магистрантами становятся как молодые студенты после окончания бакалавриата, так и взрослые люди и люди пенсионного возраста [5], у которых помимо учебного процесса так или иначе происходят различные события, мероприятия, имеются определенные трудовые и семейные обязательства. Все это свидетельствует о высокой загруженности, что не может не сказываться на физических показателях человека, а, значит, и на биологическом возрасте [2, 4]. Как известно, биологический возраст определяется как раз физическим его состоянием [3].

Также неправильная организация рабочего и учебного процессов, высокие нагрузки, отсутствие здорового образа жизни и сна могут сказываться и на умственной работоспособности магистрантов. Более того повышенные интеллектуальные нагрузки у них ведут к появлению утомляемости и отрицательным последствиям показателей здоровья [1].

Следовательно, биологический возраст и умственная работоспособность магистрантов в условиях современного информационного и интеллектуального перенапряжения становятся взаимосвязанными факторами, сказывающимися в дальнейшем на здоровье и профессиональной деятельности специалистов в целом.

Методами исследования стали:

1. методика «Определение биологического возраста по В.П. Войтенко». Данная методика состоит из опросника «Определение самооценки здоровья (СОЗ)» и формулы определения биологического возраста, включающей в себя показатели артериального давления, задержки дыхания, статистический балансировки и массы тела; Интегральным показателем является БВ – биологический возраст.
2. формула определения должного биологического возраста для разных возрастных групп – ДБВ. Показатель характеризует средний биологический возраст для конкретной возрастной группы в настоящее время в Российской Федерации;

3. индекс БВ – ДБВ (биологический возраст – должный биологический возраст), как индекс индивидуального старения. Отрицательные значения говорят об индивидуальной молодости человека, а положительные об индивидуальном старении относительно статистических норм;
4. оценка умственной работоспособности по Э. Крепелину;
5. методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Испытуемые: 84 человека (мужчины от 24 до 45 лет, женщины от 23 до 54 лет) – лица, обучающиеся в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета.

Результаты проведенного корреляционного анализа Спирмена у обучающихся в магистратуре показали, что у мужчин обнаружены положительные взаимосвязи:

- умственной работоспособности и биологического возраста ($r_s = 0,451$ при $p \leq 0,05$);
- умственной работоспособности и индекса БВ-ДБВ ($r_s = 0,492$ при $p \leq 0,05$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что, во-первых, чем респондент старше биологически, тем выше у него умственная работоспособность, во-вторых, также умственная работоспособность имеет более высокие показатели при повышении индекса относительного старения.

Что касается женщин, обучающихся в магистратуре, то у них была обнаружена только одна отрицательная корреляционная связь умственной работоспособности и биологического возраста ($r_s = -0,251$ при $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что чем моложе биологически женщина, тем лучше у нее умственная работоспособность.

Таким образом, чем биологически старше становится мужчина, тем более эффективной становится у него умственная работоспособность, а у женщин, наоборот, чем выше показатели биологического возраста, тем ниже показатели умственной работоспособности. Все это может указывать на то, что мужчины, становясь биологически старше стремятся ко все большему проявлению себя в интеллектуальном труде, психологически компенсируя тем самым физиологические процессы старения. В отношении женщин можно сказать, что их повышение биологического возраста не мотивирует к интеллектуальной деятельности: они с возрастом больше стремятся к реализации себя в других социальных ролях в рамках института семьи.

Литература

1. Березина Т.Н., Темирканова А.Ю., Литвинова А.В., Кокурин А.В. Восстановление работоспособности взрослых людей, находящихся в условиях повышенных нагрузок, посредством VR-технологий //

- Биопсихологический возраст и здоровье профессионалов: Перспективы антистарения: Международная коллективная монография. Москва: Издательский дом Академии им. Н.Е. Жуковского, 2021. С. 113–128.
2. *Asadi Bidmeshki, Gh., & Taheri, F.* (2018). Investigating the Effect of Emotional Intelligence on Job Performance (Case Study: Employees of Islamic Azad University, Qaemshahr Branch). *UCT Journal of Management and Accounting Studies*, № 6 (1), p. 7–12.
 3. *Furukawa, T.; Inoue, M.; Kajiyu, F.; Inada, H.; Takasugi, S.* Assessment of biological age by multiple regression analysis. *J. Gerontol.* 1975, № 30 (4), p. 422–434.
 4. *Neupert S.D, Neubauer A. B, Scott S.B., Hyun J., Sliwinski M., J.* Back to the Future: Examining Age Differences in Processes Before Stressor Exposure. *The Journals of Gerontology: Series B.* 2019, № 74 (1), p. 1–6.
 5. *Nguyen, Q. & Buckingham, L.* Source-use expectations in assignments: The perceptions and practices of Vietnamese Master’s students. English for Specific Purposes. 2019, № 53, p. 90–103.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 19-18-00058.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в проведении исследования научного руководителя проекта Т.Н. Березину.

Biological age and mental performance of master students

Azaliya M. Zinatullina
graduate student, teacher,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>,
e-mail: azaliazinatullina@mail.ru

Keywords: biological age, working capacity, magistracy, health, aging.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation, project No. 19-18-00058.

Acknowledgements. The author is grateful for the help in conducting the study to the scientific supervisor of the project T.N. Berezina.

Проблема социальной ситуации развития в образовании подростков с социальной дезадаптацией

Иванова Д.Ю.

Магистрант кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

e-mail: darya.ivanova3@gmail.com

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

Для благополучного развития ребенка необходимо учитывать множество факторов для предотвращения социальной дезадаптации, влияющей не только на школьную успеваемость, но и на личность в целом, которой наиболее сильно подвержены подростки. Л.С. Выготский, а затем предшественники его научной школы, уделяли особое внимание социальной ситуации развития, в том числе в школьном возрасте. Многие современные психологи изучают проблемы влияния социальной ситуации развития среды на ребенка, а также проблемы социальной дезадаптации (В.Н. Барцевич, О.А. Елисева, И.В. Заусенко, О.А. Карабанова, Е.Б. Лактионова, О.И. Леонова, О.В. Люсова). Современные исследования показывают актуальность данной темы, так как в наше время, когда мир быстро меняется, современное общество динамично, как следствие возникает расширение сферы дезадаптации. Если увеличивается количество факторов, влияющих на психологическое благополучие детей, то, соответственно образовательная среда должна их учитывать, поскольку психологическое благополучие ребенка – основная цель современного образования.

Ключевым понятием нашего исследования становится социальная ситуация развития, в которой, вслед за О.А. Карабановой, мы выделяем внешнюю сторону (собственно систему отношений обучающегося с его окружением в образовательной организации) и внутреннюю сторону (внутреннюю позицию обучающегося). Теоретический анализ современных исследований показывает, что необходимы исследования внутренней стороны образовательной ситуации, т.е. внутренней позиции, в связи с адаптацией обучающихся в образовательной ситуации. Особенно актуальны исследования внутренней позиции обучающихся при нарушении социальной адаптации школьников в образовательной ситуации.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей социальной ситуации развития в образовании подростков с социальной дезадаптацией. Для проведения эмпирического исследования были выбраны опросник «Школьные переживания» (И.А. Мещерякова), опросник «Школьная ситуация» (В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова), опросник

социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд в модификации А.К. Осницкого, карта наблюдений Д. Стотта (для педагогов). Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что имеется связь социальной адаптации подростков в образовательной ситуации и особенностей их внутренней позиции обучающихся. По результатам исследования будут выделены особенности социальной ситуации развития подростков, затрудняющие социальную адаптацию в образовательной ситуации, на основе чего будут разработаны практические рекомендации для педагогов и педагогов-психологов образовательных учреждений по работе с подростками с социальной дезадаптацией.

Литература

1. *Артюхова А.Е.* Эмоциональные состояния в подростковом возрасте / А.Е. Артюхова // *Инновационная наука.* – 2017. – № 5. – С. 9–16.
2. *Баева, И.А.* Оценка и сопровождение безопасности образовательной среды школы как условия развития и формирования личности / И.А. Баева // *Известия Российской академии образования.* – 2016. – № 2(38). – С. 64–73. – EDN WKBW XV.
3. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
4. *Давыдов В.В.* Возрастные аспекты развития всесторонней и гармонической личности и индивидуальности в детском возрасте // *Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте.* М.: Педагогика и воспитание, 1980. – С. 218–313
5. *Лактионова Е.Б., Баева И.А., Орлова А.В., Кондакова И.В., Тузова А.С.* Роль образовательной среды в психологическом благополучии учащихся специализированных и общеобразовательных школ // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2020. № 197.

Психологические особенности личностно- профессиональной ответственности редакторов научных издательств

Иванова Ю.Д.

аспирант,

Московский государственный областной университет (ГОУ ВО МО

МГОУ), г. Мытищи, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9119>,

e-mail: juliaivanova9357@gmail.com

Ключевые слова: психологические особенности, личностная ответственность, профессиональная ответственность, редактор.

Ответственность – это выполнение обязательств по отношению к другим, а также полный отчет в своих действиях, и обязательства по принятии на себя вины за те или иные поступки в ходе выполнения задачи, если того требуют обстоятельства [2].

Личностная ответственность – это соотношение свободы и необходимости, когда, с одной стороны, возникают ситуации, требующие активности субъекта, с другой стороны, когда субъекту предоставляется выбор для изменения своего текущего положения, и он либо действует, либо отказывается. (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская) [4].

Профессиональная ответственность – способность субъекта выполнять свои трудовые функции, таким образом, чтобы все участники процесса были удовлетворены результатом. Здесь присутствует как внешняя сторона результативности – количественные и качественные показатели труда, так и внутренняя – осознание самим субъектом труда своих результатов и их последствий [2; 4].

Научная новизна:

1. В ходе анализа литературных источников раскрыты такие определения как ответственность, личностная ответственность, профессиональная ответственность.
2. Выявлены структурные компоненты ответственности в профессиональной деятельности редакторов научных издательств.
3. Определены психологические особенности редакторов научных издательств.
4. Рассмотрена динамика формирования ответственности у студентов выпускных курсов.
5. Представлена модель ответственности редакторов научных издательств поведенческий [4].

Задачи исследования:

1. Изучить психологические аспекты личностной ответственности.
2. Изучить психологические аспекты профессиональной ответственности.

3. Выявить компоненты ответственности в профессиональной деятельности редакторов научных издательств.
4. Сформировать ответственность у студентов выпускных курсов.
5. Сформулировать основные принципы успешной профессиональной деятельности редакторов научных издательств [2; 3; 4].

В исследование включили ряд авторов, занимавшихся вопросами ответственности. С точки зрения изучения психологии личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.Б. Орлов, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков.). Со стороны изучения проблемы субъекта и субъектных свойств личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, А.Л. Журавлев) [3].

Также отечественные психологи рассматривали ответственность как свойство субъекта жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская). Другие говорили о том, что ответственность можно рассмотреть через ее структуру (В.П. Пряеин, Е.Н. Сидорова, В.Ф. Сафин) [3].

Ответственность рассматривалась с точки зрения атрибуции (С.В. Быков, К. Муздыбаев) [3].

Со стороны структурного подхода выделяют следующие компоненты ответственности в профессиональной деятельности: мотивационный, поведенческий, когнитивный, эмоционально-волевой, регуляторный поведенческий [4].

В частности, Ю.Н. Макеева выделила три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [4].

В зарубежной литературе 21 века ответственность рассматривается с точки зрения необходимости решения практических задач социальной психологии. В соответствии с этим большая часть работ была посвящена вопросам коллективной ответственности, чувству вины и моральным аспектам проявления данного качества (M. Berndsen, A.S.R. Manstead, J.L. Burnette, D.R. Forsyth, R.M. Chow, B.S. Lowery, C.Z. Koval, T.G.E. Damen) [2].

Рассмотрели личностную ответственность. С учетом повышенного спроса на публикационные издания, увеличивается количество журналов, которые выпускают статьи далекие от стандартов научности. Благодаря личностной ответственности редактор может повысить качество публикуемых материалов. Детализированная оценка редактором материала на каждом этапе и утверждение его достоверности и надежности поможет снизить или ликвидировать журналы с «мусорными» статьями, не соответствующими заданным стандартам качества [1].

Литература

1. *Абрамов Е.Г.* Личная ответственность главного редактора как инструмент повышения качества научных публикаций / Е.Г. Абрамов. –

- Текст: электронный // Национальная ассоциация научных изданий. – 2017. – № 1–2. – С. 70–74. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29864155> (дата обращения 18.10.2022). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
2. Волкова Е.В, Башкатов С.А, Чернышова Л.В. Обзор исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии XXI века / Е.В. Волкова, С.А. Башкатов, Л.В. Чернышова. – Текст: электронный // Вестник Костромского государственного университета. – 2019. № 4. – С. 54–56. – URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-kostromskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-pedagogika-psihologiya-sotsiokinetika?i=1107496> (дата обращения 19.10.2022).
 3. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Дементий Людмила Ивановна; Высшая школа экономики. – Москва, 2005. – 3–6 с. – Библиогр.: с 15–16. – Текст: непосредственный.
 4. Поляков А.С. Взаимосвязь профессиональной ответственности отношения к обучающимся у учителей начальных классов с разным стажем деятельности / А.С. Поляков. – Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46322902> (дата обращения 18.10.2022). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

Psychological features of personal and professional responsibility of scientific publishing houses

Yulia D. Ivanova

graduate student, Moscow State Regional University, Mytishchi, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9119>,

e-mail: juliaivanova9357@gmail.com

Keywords: psychological features, personal responsibility, professional responsibility, redactor.

Проблемы использования метафорических карт в диагностической работе психолога и пути их решения

Калакуцкая А.А.

психолог, магистрант,

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: kalakutskaya@gmail.com

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, знак, смысл, художественные способности.

Метафорические ассоциативные карты (МАК) как инструмент деятельности психолога начали активно использоваться в России в последнее десятилетие. Стоит отметить, что и само направление достаточно молодое: первая колода «Oh» (название созвучно непроизвольному восклицанию «Ох!» при вытягивании карт) вышла в 1985 году в Германии благодаря психотерапевту и издателю Моритцу Эгетмейеру и художнику Эли Раману [1]. На сегодняшний день, по всему миру выпущено множество колод – как общих (для работы с любыми темами), так и специализированных (например, колода «Соре» [2], предназначенная для диагностики и коррекции травматического опыта).

Обозначим проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются специалисты, использующие МАК в своей работе, и наметим пути преодоления трудностей.

Во-первых, опубликовано крайне мало материалов по МАК. Причем, большинство из тех публикаций, которыми мы располагаем, носит узко прикладной характер, не опирающийся на теоретический анализ возможностей данного диагностического инструмента.

Рассматривая метафорические карты в русле культурно-исторической психологии, мы считаем, что МАК – это знаки, которые сами по себе не имеют значений и только мы, люди, наделяем их таковыми. Данное утверждение легко подтверждается эмпирически: у разных испытуемых одни и те же карты актуализируют разные смыслы. Именно человек является источником смыслообразования, а МАК являются лишь новым средством осознания смыслов, значимых для человека.

Второй проблемой является отсутствие полноценной психологической подготовки в сфере обучения методики работы с МАК. На наш взгляд, работа психолога, пользующегося данным инструментом, должна основываться на базовых принципах культурно-исторического подхода, которые в свое время заложил Выготский Л.С.

В третьих, мы располагаем скудной информацией о возможностях использования МАК в различных сферах психологической диагностики и психотерапевтической работы. Метафорические карты наиболее широко используются в психологическом консультировании [3].

Мы убеждены, что МАК – это перспективный инструмент, который может найти успешное применение и в других сферах, в частности, в психологии творчества для диагностики художественных способностей. Согласно нашим исследованиям, те респонденты, чья профессия и род деятельности связаны с искусством контактируют с МАК иначе, если сравнивать с представителями других профессий.

Четвертая проблема: среди клиентов часто бытует мнение: о том, что МАК – это инструмент для гадания, словно в картинках уже заложено определенное значение. Иногда специалисту приходится приложить много усилий, чтобы доказать обратное.

Выготский Л.С. обращает внимание на следующее: «...мы не только толкуем по-разному художественные произведения, но и по-разному их переживаем [4, с. 65]. Он считал, что опыты Роршаха с чернильными пятнами доказывают тот факт, что «...мы привносим от себя смысл, строй и выражение в самое случайное и бессмысленное нагромождение форм» [4, с. 64]. Возможно даже, что Л.С. Выготский выражал определенную озабоченность тем, что осмыслить можно всё, что угодно. Это обстоятельство усложняет создание любого диагностического инструмента, где за основу берется механизм проекции.

Выготский Л.С. утверждает: «...пользование произведениями искусства в каждую эпоху имеет свой особый характер...» [4, с. 64]. Таким образом, на любое художественное произведение мы смотрим через призму той культурно-исторической парадигмы, которую «вобрали» в себя.

Исследуя психологические механизмы творчества, Нечаев Н.Н. отмечает: «... любая картина <...> является лишь полотном или картоном, на котором имеются так или иначе расположенные цветочные пятна <...> Однако ее действие на человека определяется не этими пятнами, а теми способами расшифровки этих пятен, которыми владеет человек и которые «превращают» эти пятна в образ...» [5, с. 19]. Следовательно, не само художественное произведение передает свои смыслы: оно помогает родиться смыслам у человека, который «взаимодействует» с тем или иным художественным произведением как артефактом культуры.

В соответствие с нашими исследованиями, восприятие метафорических карт, скульптур и репродукций известных картин происходит схожим образом с тем отличием, что «взаимодействие» с МАК осуществляется быстрее и легче.

И, наконец, пятая проблема: МАК могут вызывать трудности у некоторых людей: респонденты не понимают, что изображено на карте и как это похоже на их жизнь (и похоже ли).

По нашим данным, эта проблема отчасти нивелируется, если респонденты работают не с готовыми картами, а конструируют карты самостоятельно методом коллажа, – в этом случае испытуемые более

открыты к диалогу, продуцируют большее количество ассоциаций к «своей» карте, а также более развернуто и конкретно говорят о том, чем данная карта «похожа» на их жизнь.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что МАК представляют собой культурные средства, позволяющие субъекту актуализировать систему собственных смысловых образований и осознать их психологическую значимость. Работа с МАК (особенно с теми, которые создаются самим испытуемым), является эффективным способом выявления и осознания того, что волнует человека (смыслы, ценности, внутренние конфликты и т.д.). МАК может выступать современным диагностическим инструментом выявления уровня развития художественных способностей, что существенно расширяет сферу применения карт.

Дальнейшее исследование МАК как инструмента диагностической (преимущественно) и коррекционной работы, опираясь на идеи культурно-исторической психологии, базирующихся на деятельностном подходе, призвано решить те проблемы использования метафорических карт, которые есть сейчас.

Литература

1. *Кирике В.* Клубника за окном. Ассоциативные карты для коммуникации и творчества. Germany: Oh Verlag, 2010. 240 с.
2. *Ayalon O.* Healing trauma with metaphoric cards // *Therapy Today*, September. 2009. P. 22–24.
3. *Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В.* Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии. Новосибирск. 2015. 228 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. 448 с.
5. *Нечаев Н.Н.* Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 3–26.

Благодарности. Автор выражает благодарность научному руководителю – академику РАО, доктору психологических наук, профессору Нечаеву Н.Н.

Problems of Using Metaphorical Cards in the Diagnostic Work of a Psychologist and Ways to Solve Them

Alina A. Kalakutskaya
psychologist, master student, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: kalakutskaya@gmail.com

Keywords: metaphorical associative cards, sign, meaning, art abilities.

Познание личностных качеств в старшем школьном возрасте

Калинина И.В.

*аспирантка направления психологические науки,
преподаватель кафедры практической психологии,
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (Мининский университет)
(ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: blvirm@yandex.ru*

Ключевые слова: самопознание, старший школьный возраст, личностные качества школьника.

Старший школьный возраст относится к периоду «Идентификация личности или путаница ролей», согласно теории развития личности Э. Эриксона. С 12 по 18 лет подросток пытается понять свои внутренние мотивы, научиться самоанализу, найти свое предназначение и т.д.

Возраст 15–17 лет тесно связан с самоопределением в профессиональной деятельности и выбором жизненного пути. Изучая личностные характеристики старших школьников, было доказано, что подросткам тяжело в одиночку заниматься самопознанием: не понимают, кто они и зачем они здесь, ищут связь с профессией, не понимая своих качеств личности.

В этот возрастной период личность должна идеинтифицироваться: подросток должен найти свое «Я». Подростки часто проявляют себя как нетерпеливые идеалисты, считая, что в мире всё просто и понятно. Но когда вопросы касаются конкретно каждого подростка, уточняются конкретные пути действий для достижения цели – в этот момент становится понятно, что подростку нужна помощь и поддержка.

Если в период идентификации личности подросток не будет способен найти своё «Я», происходит путаница ролей и подмена понятий.

Проблема самопознания личности актуальна в наше время, так как человеку свойственно поступать в ситуациях спонтанно, не прислушиваясь к своему телу и не ориентируясь на личностные характеристики.

Научная новизна исследования – изучение личностных характеристик старшего школьного возраста с целью самопознания.

Используя метод анкетирования по методике Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности» и методики первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук), мы акцентировали внимание на личностных особенностях подросткового поколения.

Таблица 1

**Результаты по анкете Г. Айзенка
«Самооценка психических состояний личности»**

	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Тревожность	0 / 0	6 / 30 %	14 / 70 %
Фрустрация	2 / 10 %	6 / 30 %	12 / 60 %
Агрессивность	0 / 0	11 / 55 %	9 / 45 %
Регидность	0 / 0	10 / 50 %	10 / 50 %

Исследование проходило в общеобразовательной школе, в диагностике принимало участие 20 испытуемых 11 класса. Согласно полученным результатам, мы выявили, что у школьников низкий уровень тревожности (70 %), что говорит о том, что школьники в данный период времени не переживают по поводу ближайшего будущего. Однако 30 % учеников тревожатся из-за экзаменов или выбора профессии. 40 % обучающихся подаются фрустрации (несоответствие желаний и возможностей). По 50 % подростков имеют средний или низкий уровни регидности – дети проявляют готовность к изменениям программы действия в соответствии с новыми ситуационными требованиями.

Обсуждая полученные результаты с обучающимися, мы поняли, что данные не так хорошо раскрывают личность подростков. В связи с этим мы провели опрос по методике первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук). Результаты исследования представлены ниже.

Таблица 2

	Низкий	Средний	Высокий
Отношения в семье	18 / 90 %	1 / 5 %	1 / 5 %
Агрессивность	13 / 65 %	5 / 25 %	2 / 10 %
Недоверие к людям	16 / 80 %	1 / 5 %	3 / 15 %
Неуверенность в себе	12 / 60 %	7 / 35 %	1 / 5 %

Как мы видим по таблице 2, лишь 60 % испытуемых чувствуют свою уверенность. Остальные 40 % обучающихся чувствуют тревожность, имеют низкую самооценку, подростки зависимы от чужого мнения. Недоверие к людям сформировано у 20 % опрошенных, что говорит о подозрительности и враждебности к внешнему миру.

Агрессивность выражена у 35 % испытуемых, что говорит об озлобленности или повышенной склонности к риску подростающего поколения, агрессия имеет и открытую, и скрытую формы. Лишь 10 % обучающихся имеют сложные отношения в семье, где могут не считаться с их мнением.

По методике М.И. Рожкова и М.А. Ковальчук мы обратили внимание и на акцентуации характера старшеклассников, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Тип акцентуаций характера	Количество испытуемых
Гипертимный	13 / 65 %
Истероидный	8 / 40 %
Шизоидный	2 / 10 %
Эмоционально-лабильный	2 / 10 %

Гипертимный тип акцентуации характера говорит об активности и проявлении лидерских качеств, однако, данный тип акцентуаций характеризуется неустойчивостью в интересах, отсутствием дисциплины, переоценением своих возможностей и раздражительностью.

Истероидный тип акцентуаций характера раскрывается в личности повышенной любовью к самому себе, потребностью в одобрении. Исключительность среди сверстников и ненадежность в дружеских взаимоотношениях также присущ истероидному типу. Шизоидный тип – замкнутость и неумение понимать других людей, интроверсия. Эмоционально-лабильный – непредсказуемое настроение и высокая чувствительности к отношениям людей.

После проведения психодиагностики и интерпретации результатов, мы обсудили с подростками полученные результаты в личных беседах. Подростки признавались, что им не хватает знаний и навыков самопознания. Не изучая собственные личностные особенности, старшим школьникам сложнее было рефлексироваться. Полученные в ходе исследования данные позволили нам понять важность изучения личностных характеристик, мы наметили пути создания программы для самопознания старшего школьного возраста.

Литература

1. Возрастная периодизация в трудах Эрика Эриксона [Электронный ресурс] URL: <https://studfile.net/preview/5373644/page/4/> (дата обращения: 19.09.2022).
2. Методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук) [Электронный ресурс] URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/2684-2018-08-24-10-33-06> (дата обращения: 19.09.2022)
3. Методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка [Электронный ресурс] URL: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://sch2026v.mskobr.ru/files/metodika_diagnostiki_samoocenki_psihicheskikh_sostoyanij_po_ajzenku.pdf&ved=2ahUKewilqq2l26H6AhUliYsKHSfjD2wQFnoECB8QAQ&usq=AOvAw22hAfbyGT2qH11GtXztLdf (дата обращения: 19.09.2022)

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Лебедеву О.В.

Activity Experience of First-Year Students

Kalinina I.V.

*Postgraduate Student in Psychological Sciences, Lecturer
at the Department of Practical Psychology, Nizhny Novgorod State
Pedagogical University. K. Minina (Minin University)
(FGBOU VO "NSPU named after K. Minin"), Nizhny Novgorod
Russian Federation e-mail: blvirn@yandex.ru*

Keywords: self-knowledge, senior school age, personal qualities of a student.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection Lebedeva O.V.

Влияние этнической принадлежности на восприятие ролей этнических меньшинств в ситуации школьного буллинга российскими школьниками: факторный дизайн

Каримова А.М.

аспирант, стажер-исследователь,

Центр социокультурных исследований,

*«Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ)*

Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1973-9414>,

e-mail: amuminova@hse.ru

Бушина Е.В.

кандидат психологических наук,

старший научный сотрудник,

Центр социокультурных исследований,

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ)*

Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9560-9609>,

e-mail: evbushina@hse.ru

Ключевые слова: школьная травля, этническая травля, этническое большинство, виньетки, факторный дизайн.

Последние данные Росстата говорят о большом притоке мигрантов из Центральной Азии в Россию (Росстат, 2018). В связи с этим в русских школах наблюдается этническая гетерогенность. Дети из семей иммигрантов могут столкнуться с определенными трудностями адаптации, в том числе со школьной травлей (Деминцева, 2019). Буллингу на основе этнической идентичности уделяется много внимания, но основная часть этих исследований проводится на выборке этнических меньшинств (Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T., 2015, 2018). При этом мало внимания уделяется этническому большинству в ситуации школьного буллинга. Исследования буллинга и предубеждений в школах, основанных на предубеждениях, показывают, что подростки склонны проявлять интрагрупповую предвзятость: они приписывают агрессию члену чужой группы и оправдывают агрессию по отношению к нему/ней, в то время как по отношению к члену своей группы они склонны проявлять эмпатию (Fousiani et al., 2019; Nesdale & Flesser, 2001).

Целью данного исследования было выявить влияние этнической принадлежности на восприятие студентов-иммигрантов в ситуации травли. Был использован факторный план с помощью виньеток. Процедура создания виньеток состояла из нескольких этапов: фокус-груп-

пы для определения факторов восприятия представителей Центральной Азии, формулировка виньеток, экспертная оценка виньеток по выявленным критериям, когнитивное интервью с целевой выборкой для корректировки заданий, предварительное тестирование. Общий размер выборки составил 224 человека со средним возрастом 16,77 года ($SD = 3,86$). 29,9 % (67 студентов) из них были мужского пола и 70,1 % (157) – женского. В государственной общеобразовательной школе учились 83 (37,1 %) респондента, в гимназии – 36 (16,1 %), в лицее – 26 (11,6 %), в колледже – 44 (19,6 %), в колледже – 4 (1,8 %) респондента. Комитет по этике НИУ ВШЭ одобрил соответствие исследования этическим нормам и стандартам. Процедура исследования заключалась в заполнении анкеты на платформе Anketolog. Анкета была распространена среди учащихся российских школ и колледжей. Прохождение опроса занимало около 10 минут. Изначально был сформулирован фильтрующий вопрос относительно этнической принадлежности респондентов. К анкетированию допускались только студенты русской национальности.

Результаты исследования показывают, что существует значимое влияние условий виньетки (этническая идентичность*гендер) на воспринимаемую роль жертвы после учета пола, $F(1, 221) = 5,19$, $p = 0,02$, $\eta^2_g = 0,02$. Существует значимое влияние этнической принадлежности студентов в виньетках на воспринимаемую роль жертвы после учета пола, $F(1, 221) = 5,25$, $p = 0,02$, $\eta^2_g = 0,02$. Однако, отсутствует значимое влияние этнической идентичности студентов в виньетках на воспринимаемую роль жертвы после учета пола, $F(1, 221) = 0,07$, $p = 0,78$, $\eta^2_g = 0,0003$.

Полученные результаты подтверждают выдвинутое предположение в соответствии с утверждениями теории развития социальной идентичности (Nesdale, 2007) и теории социальной категоризации (Tajfel & Turner, 1986). Этническая идентичность подростков полностью укрепляется к концу пубертатного периода – этот период характеризуется поиском новых идеалов, референтной группы и формированием социальной идентичности. Среди них могут быть и этнические идентичности – подростки в культурно неоднородных классах могут активизировать этнические идентичности, если находят в них ресурсы для укрепления своей самооценки и решения возникающих проблем в межгрупповых отношениях. Подростки склонны проявлять ингрупповую предвзятость, которая проявляется в склонности отдавать предпочтение членам ингруппы перед аутгруппой (Nesdale, 2007). Таким образом, вполне ожидаемо, что российские подростки будут приписывать роль жертвы своим российским сверстникам гораздо чаще, чем сверстникам-иммигрантам. Это может быть связано с тем, что подростки-иммигранты в целом могут считаться заслуживающими школьной травли. Например, в исследовании Fousiani et al. (2018) было обнаружено, что греческие подростки в ситуациях буллинга склонны дегуманизировать механистически и

анималистически своих сверстников-иммигрантов. То есть к ним может применяться оправдание насилия, так называемое виктиблейминг. Тогда как русские подростки, напротив, могут проявлять солидарность, сочувствие, жалость и желание помочь по отношению к своим русским сверстникам. Восприятие своих и чужих членов группы содержит моральные суждения. Исследования показывают, что чувство жалости вызывается негативными событиями, которые воспринимаются как неуправляемые и причина которых приписывается окружению объекта.

Результаты настоящего исследования могут иметь важное практическое значение в адаптации как этнического большинства, так и учащихся-иммигрантов, профилактике буллинга в школах или работе с не толерантными подростками.

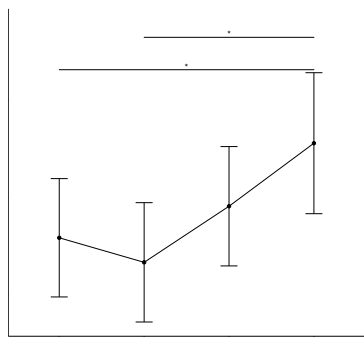


Рис. 1. График ANCOVA для различий в воспринимаемой роли жертвы по условиям виньеток.

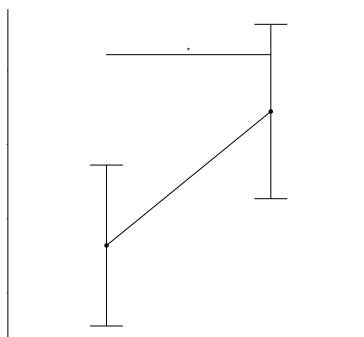


Рис. 2. График ANCOVA для различий в воспринимаемой роли жертвы по этнической принадлежности.

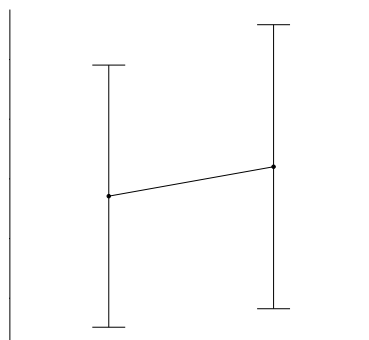


Рис. 3. График ANCOVA для различий в воспринимаемой роли жертвы по гендеру.

Литература

1. Федеральная государственная статистика. (2019). Витрина статистических данных. Showdata.gks.ru. <https://showdata.gks.ru/report/278004/>
2. Деминцева Е. (2019). Этнические и социальные границы: дети мигрантов в школах. *Этнографическое обозрение* (2), с.98–113. DOI: 10.31857/S086954150004878-
3. Fousiani, K., Michaelides, M., & Dimitropoulou, P. (2019). The effects of ethnic group membership on bullying at school: when do observers dehumanize bullies?. *The Journal of social psychology*, 159(4), 431–442. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1505709>
4. Nesdale, D., & Flessner, D. (2001). Social Identity and the Development of Children's Group Attitudes. *Child Development*, 72(2), 506–517. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00293>
5. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior Chicago, IL: Nelson-Hal, 1986.С. 7–24.
6. Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior*, 41(2), 149–170. <https://doi.org/10.1002/ab.21564>

Финансирование. Статья подготовлена в результате проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)

The effect of ethnicity on perceived bullying roles of ethnic minority among Russian students: factorial design

Azkhariya Karimova

*Graduate student, Research Intern, Center for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1973-9414>
e-mail: Ekaterina Bushina*

*PhD in Psychology, Associate Professor, Center for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics (Higher School of Economics), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9560-9609>*

Keywords: school bullying, ethnicity-based bullying, ethnic majority, vignettes, factorial design.

Funding. This article was prepared as a result of research conducted as part of the Basic Research Program of the National Research University Higher School of Economics (HSE).

Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретический аспект

Карнаухова Т.А.
магистрант,

*Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: pipe@list.ru*

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, принципы психолого-педагогического сопровождения, психологическая поддержка семьи.

Современные исследования в области семьи и детства выявляют тенденции к неравномерности психического развития в детской популяции, росту числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии, снижению уровней психического и психологического здоровья и физического развития. Подобные трудности связаны, в том числе, с перестройкой семьи как социального института и порождением новой социальной ситуации развития. В то же самое время, для современных родителей характерны такие черты как ответственность и вовлеченность, сверхконтроль, отделенность от прародительского опыта, интерес к экспертному знанию, тревога и сомнения в последствиях своих решений.

Таким образом, мы наблюдаем действие противоположных тенденций, характерных для современного российского общества: признание сверхценности детства, решающей важности этого периода в жизни человека, открытость родителей новому опыту воспитания детей с одной стороны, и, возрастанием рисков, связанных с социальными пертурбациями: разводами, ухудшением здоровья детского населения, потеря связи с «естественным воспитанием», побочными явлениями цифровизации и др. Осознание этих проблем ведет к постановке первоочередных задач грамотного психолого-педагогического сопровождения семьи.

Идеи «сопровождения» (медицинского, социального, психологического, педагогического) возникли из практического воплощения идей гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку и насчитывают уже вековую историю. В России идея сопровождения в полной мере стала реализовываться в системе образования с 1994 года, создавая условия для полноценного развития детей, обеспечения их психологического здоровья. В работах ученых и практиков, занимающихся проблемами совершенствования воспитания и развития подрастающего поколения, стали широко использоваться понятия «психолого-педагогическая поддержка», «социально-педагогическая поддержка», «социально-психологическая адаптация», «психологическое

обеспечение», «психологическая помощь». Подробный анализ этих категорий привел к построению теории сопровождения. основополагающей философской идеей этой теории явилось положение о свободе выбора как основе развития личности. По образному высказыванию Р.М. Битяновой «Сопровождение ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути... Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги – право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным – это большая удача [2, с. 23]. Необходимость психолого-педагогического сопровождения наступает в ситуации жизненного выбора, под которой исследователи (Е.А. Казакова, Р.М. Битянова) понимают множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Свобода выбора возможна, поскольку есть вера в человека, в позитивность его намерений, стремлению к развитию и независимости. В этом – зерно гуманистического подхода, представленного в психологической науке теориями К.Р. Роджерса, А. Маслоу и др. Гуманизм возражает против навязывания того или иного мировоззрения: каждый субъект сознательно ставит цели, выбирает средства, стремится к достижению и оценке результата. Принцип гуманизма лежит в основе определения, данного Е.И. Казаковой, которая рассматривает сопровождение как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [5, с. 64]. Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова также рассматривают сопровождение через призму гуманистического подхода, отмечая, что сопровождение ребенка должно быть «сопровождением его естественного развития... программы составляются таким образом, чтобы ими можно было варьировать, сопровождать и будить ростки самостоятельности у ребенка, стараясь не управлять им, не ограничивать его фантазию, не подавлять. [1, с. 28].

Личностно ориентированный подход (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский) определяет приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности субъекта, а также максимальный учет индивидуальных и личностных особенностей каждого субъекта. С позиций личностно ориентированного подхода сопровождение должно быть направлено на потребности и интересы сопровождаемого, логику его развития, а не на заданные извне задачи. Указанный подход наиболее ярко выражен в определении данным И.И. Мамайчук, которая понимает сопровождение как модель психологической помощи, специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально – личностного потенциала» [6, с. 68].

Как сущностная выделяется идея о том, что в основе сопровождения лежит «взаимодействие вместо воздействия», либо «взаимные воздействия». Взаимодействие обычно понимается не только как влияние людей друг на друга, но и как непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность. Сопровождение – это «...сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [10, с. 19].

Следовательно, взаимодействие сопровождающего специалиста с сопровождаемым должно строиться как партнерские, равноправные отношения между субъектами общения посредством диалога и обменом опытом между равными. В этом положении прослеживается уход от традиционной безусловной «экспертности» специалиста, позиции «сверху», а, кроме того, наделением всех сторон ответственностью за результаты.

Следующей неотъемлемой характеристикой сопровождения, выделяемой в психолого-педагогической литературе, выступает приоритет опоры на внутренний потенциал сопровождаемого. В конечном итоге должны быть созданы условия для перехода к самопомощи, т.е. в процессе сопровождения специалист оказывает необходимую и достаточную (но не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными трудностями». Внутренний потенциал сопровождаемого – это его сильные стороны, фундамент для выстраивания траектории сопровождения. Так, Р.Р. Овчарова отмечает, что сопровождение не предусматривает облегчения, гиперопеки по отношению к воспитаннику (родителю), а наоборот, способствует целесообразному и самостоятельному разрешению возникающих (возникших) проблем в различных жизненных ситуациях. Благодаря сопровождению родители наиболее полно проявляют самостоятельность и накапливают социально-значимый воспитательный опыт, целесообразного и успешного поведения и самопроявления в различных жизненных ситуациях в интересах стимулирования развития и воспитания ребенка [7, с. 176].

Анализ теории «сопровождения», представленный в современной научной литературе показал, что на данный момент отсутствует единая концепция психолого-педагогического сопровождения. Чаще всего сопровождение понимается как система профессиональной деятельности либо как определенная технология.

Деятельностный подход по оказанию помощи в прохождении всех стадий развития ребенком развит в работах Р. Битяновой, Е. Казаковой, Е. Козыревой, Т. Чирковой и др.

Как определенную технологию сопровождение рассматривает Р. Овчарова. Эта технология отличается от других позицией психоло-

га и других субъектов сопровождения; способами взаимодействия и разделения ответственности психолога с родителями, приоритетами видов и направлений деятельности психолога в работе с родителями, стратегическими целями (развитие личности родителя как субъекта семейного воспитания), критериями эффективности работы психолога в терминах субъектности личности родителей, связанной с принятием родительской ответственности [7, с. 173].

Психолого-педагогическое сопровождение семьи имеет ряд характерных особенностей, достаточно полно проанализированных в научной литературе. Как указала Е.И. Казакова, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка [5, с. 36]. Очерчивая такой круг носителей проблем, очевидно, что и решение этих проблем будет делом коллективным. Тогда, как замечает Л.Г. Субботина, суть сопровождения состоит в комплексном подходе к решению проблем ребенка, когда оно осуществляется в тесном взаимодействии психологов, учителей и родителей. [9, с. 78]. Комплексный подход прослеживается в работах многих исследователей, занимающихся вопросами психолого-педагогического сопровождения семьи. Е.В. Пахомова под психолого-педагогическим сопровождением ребенка понимает систему профессиональной деятельности специалистов, работающих с детьми (воспитателей, педагогов, педагогов-психологов и др.), по созданию оптимальных условий для успешного образования и развития ребенка в ситуациях взаимодействия в образовательной среде и оказания помощи в ходе реализации данных процессов. [8, с. 13].

Следующей особенностью психолого-педагогического сопровождения семьи выделяется то, что в качестве субъекта сопровождения необходимо рассматривать не ребенка, не его семью, а «их общность как коллективный субъект саморазвития». Делая отсылку к теории семейных систем Мюррея Боуэна, согласно которой «семья является системой, так как изменения в одной части ведут к компенсаторным изменениям в других частях семьи», Е.Л. Гончарова утверждает, что профилактические, диагностические, коррекционные и просветительские мероприятия сопровождения также должны выстраиваться по отношению к этому коллективному субъекту, к целостной со-бытийной общности [4, с. 46].

Таким образом, анализ современных исследований показал, что психолого-педагогическое сопровождение в работах отечественных авторов трактуется как:

- система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития детей;

- особый вид помощи в решении разного рода проблем, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъектов развития за свой выбор;
- комплексный подход, обеспечиваемый единством усилий всех субъектов образовательного пространства.

Основными признаками психолого-педагогического сопровождения семьи являются: свобода семьи в своем волеизъявлении; приоритет интересов семьи и ее членов; опора на внутренний потенциал семьи; выстраивание паритетных позиций с семьей и наделение ее ответственностью.

Литература

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев : Вирт ; СПб. : Дорваль, 1993. 96 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998. 298 с.
3. Васягина Н.Н., Ибатуллина А.В. О психологической службе в системе образования Свердловской области // Педагогическое образование в России 2020. № 1. С.95–99
4. Гончарова Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. 2009. № 7. С. 45–50.
5. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка : от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка : Материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб, 1998.
6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами развития. СПб. : Речь, 2001. 220 с.
7. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства : Учебное пособие. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2003. С. 173–178.
8. Пахомова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ослабленным здоровьем в образовательной среде дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2007. 31 с.
9. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе. Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. 150 с.
10. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. СПб. : Речь, 2003. 240 с.

Psycho-pedagogical support of the family: theoretical provisions

Tatiana Karnaukhova

undergraduate student, Ural State Pedagogical University,

Ekaterinburg, Russia

e-mail: pipe@list.ru

Keywords: psycho-pedagogical support, principles of psycho-pedagogical support, psycho-pedagogical assistance of the family.

Мотивация, как средство формирования личности ученика кадетского класса в организации учебной и внеурочной деятельности

Карпунина Д.С.

Аспирант

*«Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»*

г. Чебоксары, Россия

Слаутская Е.В.

Доктор псих.наук, профессор

*«Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»*

г. Чебоксары, Россия

Аннотация: В данной статье рассматриваются условия формирования мотивационной среды у учеников кадетских классов в подростковом возрасте. Определяются ключевые моменты развития и поддержания мотивационной среды для продолжения успешного обучения в кадетском классе и плодотворного участия во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: кадетские классы, дисциплина, мотивация, самоопределение.

Мотивация ученика является важным элементом образовательного процесса. Она проявляется для достижения целей обучения и наиболее важными для учащихся являются познавательные, коммуникативные, эмоциональные мотивации. Однако, мотивация к обучению не является постоянной величиной, она изменяется в зависимости от ситуации, настроения, предмета изучения. Важным аспектом для успешного дальнейшего развития ученика кадетских классов является развитие и сохранение мотивации обучения в таком классе или школе.

Особенности развития познавательных способностей подростка часто служат причиной трудностей в школьном обучении: неуспеваемость, неадекватное поведение. Успешность обучения во многом зависит от мотивации обучения, от того личностного смысла, которое имеет обучение для подростка. Основное условие всякого обучения – наличие стремления к приобретению знаний и измерению себя и обучающегося. Но в реальной школьной жизни приходится сталкиваться с ситуацией, когда подросток не имеет потребности в обучении и даже активно противодействует обучению.

Д.Б. Элькониним предлагает следующую трактовку формирования личности в подростковом возрасте. Он рассматривает данное формирование используя закон периодичности. Согласно этому закону новообразования, возникшие благодаря ведущей деятельности предшествующего периода, «подготавливают» последующее развитие, то есть

выступают внутренними факторами развития новообразований на следующем возрастном этапе [2].

Таким образом, к началу подросткового периода развитие, зависящее от учебной деятельности (ведущей в младшем школьном возрасте), перестройка мотивационно-потребностной сферы личности и изменение социальной ситуации развития стимулируют способность подростка познать самого себя как личность. Придерживаясь логики концепции, можно констатировать, что к старшему подростковому возрасту включение школьника в полноценное общение, опосредованное интеллектуально-познавательной сферой личности, обуславливает интенсивное развитие самосознания и мотивационно-потребностной сферы. Позже, при изменении системы общественных отношений, ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. Как центральное новообразование на первый план выступает профессиональное самоопределение старшего подростка [3].

Вслед за Д.Б. Элькониным, Т.В. Драгунова считала главным критерием начала подросткового возраста появление чувства взрослости. Выделенные ею виды взрослости, будучи морально-этическими по своему основному содержанию, формируют мотивационную основу для дальнейших преобразований этого периода:

1. Подражание внешним признакам взрослости, выступающее в качестве специфической установки весело провести время. Такой способ достижения взрослости социологи и юристы называют «низкой культурой досуга». Этот вид активности подростка не способствует развитию познавательных интересов [1].
2. Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины», предусматривающее занятия спортом [1].
3. Социальная зрелость, условием возникновения которой выступает сотрудничество со взрослым в различных видах деятельности. Характер жизненной ценности здесь принимает забота о благополучии близких. Этот вид взрослости считается одним из наиболее социально одобряемых, но редко встречается в настоящее время (психологи отмечают социальную инфантильность, характерную для современных подростков)[1].
4. Интеллектуальная взрослость, при которой содержание познавательной деятельности подростка выходит за пределы школьной программы. У таких школьников учение приобретает личный смысл и становится самообразованием [1].

Знание особенностей познавательной сферы подростка очень важно, потому что при обучении воспитании эти особенности нужно обязательно учитывать для сохранения правильной мотивации подростка [1].

Чтобы работать с учениками, которые находятся на разных уровнях мотивации и эмоционального отношения к учению необходимо поднимать уровень продуктивной мотивации и позитивного отношения. Для

учеников кадетских классов также важно снижение учебной и личностной тревоги и повышение у них уровня мотивации на успешное обучение. Для достижения поставленной цели нужно создавать благоприятные условия и проводить специальные уроки по программе психолого-педагогического сопровождения, беседы, дискуссии, консультации, индивидуальные и групповые, коллективные встречи, игры и т.д. Для гармоничного развития личности и раскрытия потенциала ученика необходимо использовать в учебно-воспитательной деятельности современные технологии.

Стоит также отметить, что для поддержания мотивации при обучении в кадетском классе или школе необходимо, чтобы процесс образовательной деятельности в кадетской школе ориентировался на:

- мотив общения ученика с одноклассниками, в процессе которого у них появляется интерес к самому предмету, уроку, к теме и это способствует ученику выражать собственные варианты, предложения, мнения решения вопроса;
- мотив социального одобрения – ученик всегда ждет одобрения учителей и родителей, желает, чтобы был замечен его труд, старание, любознательность, стремление и успех;
- мотивацию достижения успеха – осознать себя талантливым и умным; ученик стремится выполнять все задания правильно, верит в свои способности, чувствует себя талантливым и умным с таким мотивом проявляется наслаждение учебной и получением знаний;

Ученик кадетской школы в основном должен осуществлять свой учебный процесс на этих мотивах. Внеучебная мотивация, которая включает в себя участие в различных школьных и государственных мероприятиях является основополагающим фактором развития кадета и воспитания в нем самодисциплины. Данный вид мотивации сочетаясь в купе с учебной мотивацией создаёт положительный результат для дальнейшего воспитания ученика кадетского класса или корпуса.

Таким образом мотивационный аспект важен для самоопределения ученика кадетской школы. Именно мотивация является важным фактором развития личности ученика кадетского класса, помогая ему на протяжении всего образовательного процесса. Важность заключается в её сохранении и приумножении для достижения новых побед в сфере учебной и внеурочной деятельности.

Литература

1. Драгунова, Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т.В. Драгунова Вопросы психологии. . – 2-е изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 1994. – 384 с.
2. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений /Д.Б. Эльконин, Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 384 с.
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 224 с.

Гендерные различия суицидальных проявлений у старших подростков

Качанкина Л.В.

*Студентка 2-го курса магистратуры,
факультет Экстремальной психологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ludmila-287@yandex.ru*

Аннотация: в данной статье представлен обзор современной научной литературы по проблеме гендерных различий суицидальных и антисуицидальных факторов у подростков старшего школьного возраста. Сделаны выводы, что превентивные мероприятия по снижению суицидального риска должны учитывать различия в суицидальных проявлениях у девушек и юношей.

Ключевые слова: подростки, суицидальное поведение, суицидальные риски, антисуицидальные факторы, гендерные различия.

Актуальность. Самоубийство несовершеннолетних всегда вызывает широкий резонанс и имеет ярко окрашенные негативные последствия для всех окружающих людей. Это заставляет современную цивилизацию задуматься о том, какими средствами бороться со столь пагубным явлением действительности. Суицид является глобальной общественной проблемой современного мира. А предотвращение самоубийства – одна из важных задач, стоящая перед ВОЗ.

Высокие показатели смертности в подростковой среде требуют всестороннего исследования. Немаловажным является гендерный подход в изучении факторов риска, мотивов и намерений среди девушек и юношей 15–19 лет, что позволит разработать более эффективные профилактические программы по предотвращению самоубийств.

Обзор современных публикаций. С целью выявления гендерных различий суицидального поведения у старших подростков нами были проанализированы современные научные работы по данной теме за последние 8 лет.

Рядом авторов отмечено, что наибольший пик суицидального риска присущ подросткам 15–16 лет. У одной трети респондентов была обнаружена некоторая склонность к суицидальному поведению, при этом большую часть этой группы составили девочки (177 человек) и меньшую – мальчики (54 человека). Из них имели суицидальные мысли, намерения – 70 % юношей и 92 % девушек. А пытались реально совершить самоубийство – 30 % юношей и 8 % девушек. То есть риски суицидальных проявлений в старшем подростковом возрасте в некоторой степени различаются в зависимости от пола: у девочек они носят харак-

тер суицидальных намерений, а у мальчиков – характер суицидальных действий [8].

Зарубежные исследователи обнаружили, что у молодых людей женского пола попытки самоубийства происходят почти в два раза чаще, чем у мужского, а риск смерти от суицида почти в три раза выше у мужчин по сравнению с женщинами [9]. Так называемый «гендерный парадокс» подтверждается большим количеством научных работ.

Установлено, что мальчики-подростки чаще оправдывают акт самоубийства как средство выхода из сложной жизненной ситуации; раздражают тем, кто его совершает; стремятся самостоятельно распорядиться своей судьбой. У мальчиков ярче выражено стремление впасть в крайности и страх неудач [4]. Они чаще подвержены такому состоянию, как безнадежность [1].

Среди причин суицидального поведения юноши чаще называют конфликты в учебе и крах личных планов. А суицидальный мотив у юношей – это мотив протеста, что говорит о невозможности ни смириться с условиями реальности, ни изменить их [5]. Мальчики-подростки болезненно переживают ситуации социального унижения в образовательных учреждениях, непризнание их со стороны сверстников. Самооценка подростков мужского пола больше зависит от внешнего оценивания, чем у подростков женского пола. Для юношей важна потребность в одобрении и превосходстве в чем-то по сравнению с другими юношами. Юноши склонны решать свои проблемы самостоятельно, не прибегая к помощи окружающих, что делает их достаточно уязвимыми перед жизненными трудностями [6].

К старшему подростковому возрасту мальчики больше начинают демонстрировать мужской, маскулинный тип поведения. Именно поэтому мальчики реже обращаются за поддержкой к окружающим людям, боясь показаться слабыми, и стремятся сами справиться с трудностями. И если мальчики прибегают к суициду, то делают это более осознанно, продуманно, по сравнению с девочками, что и приводит к трагическому исходу [2].

Девочкам-подросткам присуще чувство одиночества, они чаще, чем мальчики, ощущают себя покинутыми, изолированными, обделенными дружеским общением. Большая проявленность депрессивных симптомов была также обнаружена у подростков женского пола. Девушки более эмоционально неустойчивы, они чаще имеют заниженную самооценку; у них реже, чем у юношей, бывает хорошее настроение, спокойствие, интерес к жизни [1].

По мнению ряда авторов, тревожность в подростковом возрасте может выступать фактором риска совершения самоубийства или попыток уйти из жизни. Показатели как личностной тревожности, так и реактивной тревожности оказались на более высоком уровне у девушек [3].

Общая тревога у девушек сопровождалась высоким уровнем выраженности психовегетативных реакций и астении, что снижало приспособляемость подростка к стрессовым ситуациям и увеличивало риск осуществления попытки самоубийства [5].

Гендерные различия были определены в таком предикторе суицидального поведения, как нервно-психическое напряжение. У девочек 15–18 лет показатели напряжения оказались выше по всем использованным в работе методикам. Отчасти более высокими показателями нервно-психического напряжения можно объяснить факт большого числа суицидальных попыток среди девочек-подростков [7].

Что касается причин суицидальных попыток, то девушками чаще назывались интимно-личностные проблемы. А основным мотивом – мотив призыва [5].

Большинство авторов пришло к выводу, что аффективные реакции преобладают у подростков женского пола и оказывают существенное влияние на их суицидальную активность. При этом состояние аффекта может перейти в демонстративность с целью привлечь к себе внимание и получить помощь, но может привести и к истинному суициду [3, 4.]. Высокие показатели такого фактора как «демонстративность» у подростков женского пола подтверждают склонность к демонстративному поведению [3].

Для девушек более характерно, чем для юношей, антивитальное поведение (готовность причинять себе вред), а также тенденция к увеличению антивитальных переживаний: накопление беспомощности, пессимизм в оценке собственных возможностей, тяжелое переживание ссор с близкими, страдания от неразделенной любви, потеря перспективы и смысла [6].

В то же время, коммуникативный потенциал у девушек гораздо выше, чем у юношей: 76,6 % девушек (по сравнению с 50 % юношей) сообщали о своих планах окружающим людям посредством интернета, по телефону, личным контактом, что часто приводило к предотвращению или своевременному прерыванию попытки самоубийства. Девочки-подростки способны более открыто говорить о своих проблемах, они не испытывают страха показать свою слабость [5].

Установлено, что антисуицидальный фактор преобладает над суицидальным фактором как у юношей, так и у девушек. Но для юношей более значимыми являются «уверенность в необходимости преодоления ситуации» и «опасения социального неодобрения», а для девушек – «ответственность перед семьей» и «опасения, относительно совершения самоубийства» [5].

Выводы. Теоретическими методами нами было установлено, что существуют гендерные различия суицидальных проявлений у старших подростков. Таким образом, необходимо подходить дифференцированно

но, с учетом гендерных различий, как к диагностике суицидального поведения, так и при разработке профилактических программ по предотвращению суицидальных рисков. Считаем, что результаты данного исследования могут помочь в более эффективной работе педагогов, психологов в решении профилактических задач.

Литература

1. Банников Г.С., Павлова Т.С. Раннее выявление потенциальных и актуальных факторов риска суицидального поведения у несовершеннолетних // Суицидология, 2018. – Т. 9 № 2(3). – С. 82–92
2. Возрастно-половые особенности предикторов склонности подростков к аутодеструктивному поведению / Евсеенкова Е.В., Морозова И.С., Белогой К.Н. и др. // Гуманитарные науки. – Кемерово, 2018. – № 4. – С. 59–67.
3. Гендерные особенности факторов риска суицидального поведения у подростков / Гарданова Ж.Р., Есаулов В.И., Седова Е.О. и др. // Репродуктивное здоровье детей и подростков. – 2020. – Т. 16, № 4. – С. 131–150.
4. Грובהва А.И. Гендерные различия суицидогенных факторов у подростков. // Научная инициатива в психологии: межвуз. сб. науч. тр. – Казань, 2020. – С. 80–89.
5. Пичиков А.А. Половые различия суицидального поведения у подростков (клиника, диагностика, профилактика рецидивов: автореф. дис. канд. мед. наук. – СПб., 2015. – 24 с.
6. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Сагалаков А.М. Склонность к антивитаальной направленности поведения у юношей и девушек // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2015. – № 5(15). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2135> (дата обращения: 03.02.2022)
7. Шелковникова И.А., Белогой К.Н. Нервно-психическое напряжение как фактор суицидального риска у подростков: гендерные различия // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2019. – № 1. – С. 12–18.
8. Шнейдер Л.Б., Сургучева Н.В. Эго-восприятие и танатос-центрация как источники суицида в подростковом возрасте // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Том 8, № 1. – С. 189–214.
9. Gender differences in suicidal behavior in adolescents and young adults: systematic review 156 and meta-analysis of longitudinal studies. / Miranda-Mendizabal A., Castellvi P., Pares-Badell O. et al. // International Journal of Public Health. – 2019. – Vol. 64(2). – P. 265–283.

Благодарности: Автор благодарит научного руководителя, Екимову В.И.

Gender differences in suicidal manifestations in older adolescents

Kachankina L.V.

*2nd year MSc student, Faculty of Extreme Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: ludmila-287@yandex.ru*

Annotation: this article presents a review of modern scientific literature on the problem of gender differences of suicidal and antisuicidal factors in adolescents of high school age. It is concluded that preventive measures to reduce suicidal risk should take into account the differences in suicidal manifestations in girls and boys.

Keywords: adolescence, suicidal behavior, suicidal risks, antisuicidal factors, gender differences.

Роль эмоциональных отношений с родителями в формировании мотивов выбора профессии у старшеклассников

Комолов О.Е.

аспирант, Московский Государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>,

e-mail: komolov1993@yandex.ru

Ключевые слова: детско-родительские отношения, профессиональное самоопределение, старший школьный возраст, личность, мотивы выбора профессии.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в научной практике по-прежнему отсутствует детальное исследование формирования мотивов выбора профессии учащихся старших классов с учетом эмоциональных особенностей детско-родительских отношений в их семье. На наш взгляд, обращение к данной теме позволит решить ряд вопросов, касающихся социально-психологических и возрастных аспектов профессионального самоопределения старшеклассников. Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи мотивов выбора профессии старшеклассников и их эмоциональных отношений с родителями.

Базовым институтом воспитания является семья. Именно в ее рамках закладываются основы идентичности и личностного самоопределения человека. Под родительским отношением принято понимать «систему, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним». Согласно О.А. Карабановой, детско-родительские отношения могут быть определены рядом параметров, среди которых важнейшим является характер эмоциональной связи. Ранее О.А. Карабанова выделяла эмоциональную поддержку и принятие в качестве одной из основных функций семьи, понимая ее как психическую защиту и поддержку [3, с. 34–41].

Кроме того, О.А. Карабанова выделила три основных критерия, описывающих особенности эмоциональных отношений родителя и подростка: принятие, эмпатия и эмоциональная дистанция. Именно этой структуры эмоционального компонента детско-родительских отношений мы будем придерживаться в нашем исследовании [3, с. 34–41].

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений во многом предопределяет благополучие психического развития ребенка, особенно это актуально в старшем школьном возрасте, который сопровождается психологическими трудностями, перестройкой социальных ролей и отношений.

Одним из аспектов формирования самосознания личности является формирование у нее определенных мотивов к выбору профессии. Профессиональное становление невозможно отделить от формирования личности в целом. О.В. Падалко, характеризуя структуру профессионального самоопределения, выделила три компонента: когнитивный, эмоциональный, волевой [1]. При этом, потребности индивида, трудовые мотивы, интересы, отношение к престижу профессии и оценка их привлекательности, отношение к труду относятся именно к эмоциональному компоненту. Согласно Е.М. Борисовой, мотивы личности в структуре профессионального самоопределения являются основной побудительной силой выбора профессии, стремления к высоким достижениям в ней и профессионального самоопределения в целом; [2]

Специфика развития профессиональных мотивов присутствует в каждом возрастном периоде развития [4, с. 20–26; 5, с. 202–204]. Особенно это касается старшего школьного возраста – переломного во многих отношениях периода личностного развития человека. Старшие подростки становятся более внимательными, стабильны и устойчивы в своих предпочтениях, поведении и ценностных ориентациях, чем младшие школьники, однако в этот период часто изменяется интерес к той или иной профессии.

Гипотеза нашего исследования основана на нашем предположении о том, что существует взаимосвязь между эмоциональными особенностями детско-родительских отношений у старшеклассников и формированием у них мотивов выбора профессии.

Программа исследования

В исследовании приняли участие старшеклассники в возрасте 15–17 лет, посещающие Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы». Всего – 80 человек. При этом у 24 из них отсутствовал или не принимал участия в воспитании отец.

В исследовании были использованы тест «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) для исследования мотивационной сферы личности в профессиональном самоопределении; а также опросник О.А. Карабановой и П. Трояновской «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП), предназначенный для выяснения полной и дифференцированной картины детско-родительских отношений с точки зрения подростка (включая эмоциональные отношения родителя и подростка) с каждым из двух родителей (при их наличии) – отцом и матерью.

Математико-статистические методы, применявшиеся для обработки эмпирических данных, включали количественные и качественные методы. Количественные методы – методы описательной статистики и корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спир-

мена). Качественные методы: анализ и синтез полученных данных, их систематизация.

Систематизация и подсчет данных производились с помощью пакета IBM SPSS Statistics 23.

Результаты и их интерпретация

Результаты изучения взаимосвязи между эмоциональными особенностями детско-родительских отношений у старшеклассников и формированием у них мотивов выбора профессии представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционные связи между эмоциональными особенностями детско-родительских отношений и мотивами выбора профессии у старшеклассников

	1. Мать				2. Отец			
	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы
Принятие	0,017	0,034	0,254*	0,084	-0,182	-0,136	0,051	-0,258*
Эмпатия	0,107	0,023	0,257*	0,207	-0,151	-0,084	0,049	-0,233*
Эмоциональная дистанция	-0,080	-0,220*	0,490**	0,057	-0,156	-0,122	0,065	-0,271*

Примечания: * – корреляции значимы на уровнях $p < 0,05$; ** – корреляции значимы на уровнях $p < 0,01$.

Результаты изучения взаимосвязи мотивов выбора профессии старшеклассниками и эмоциональных отношений с родителями представлены в таблице 1. В блоке шкал, описывающем особенности эмоциональных отношений матери и старшеклассника, выявлены статистически значимые взаимосвязи между показателями эмоциональной дистанции и внешних положительных мотивов ($r=0,490$). Это означает, что чем меньше эмоциональная дистанция с ребенком, тем сильнее для ребенка выражены стимулы, ради которых он считает нужным приложить свои усилия: материальное стимулирование, одобрение коллектива, престиж. Уменьшение эмоциональной дистанции с матерью способствует тому, что ребенок начинает ценить общественную значимость выбираемой профессии, ее объективную пользу для общества.

Возможно, это связано с тем, что качество эмоциональной связи ребенка с матерью во многом обуславливает его эмоциональное благополучие, что способствует формированию у него материальных стимулов. По мнению ряда исследователей, эмоционально близкие отношения с ребенком, принятие его личностных и поведенческих проявлений, доверительность в отношениях, которые преобладают в детско-родительском взаимодействии по сравнению с требовательностью и контролирующими функциями, предъявляемыми к ребенку, формируют уверенность в профессиональном выборе, позицию независимости от мнения других, способность самостоятельно принимать решения в ситуации профессионального выбора. И наиболее значимыми в данном возрасте для старшеклассников оказываются именно материальные мотивы.

Заключение

Данное эмпирическое исследование показало наличие статистически значимой взаимосвязи между эмоциональными особенностями детско-родительских отношений и мотивами выбора профессии у старшеклассников. В формировании мотивов выбора профессии старшеклассников более значимы отношения с матерями. Кроме того увеличение эмоциональной дистанции с матерью приводит к уменьшению у ребенка выражены стимулы, ради которых он считает нужным приложить свои усилия.

Выводы исследования легли в основу программы тренинга, ориентированного на развитие различных аспектов профессионального самоопределения старшеклассников с учетом детско-родительских отношений в их семьях.

Литература

1. *Болучевская В.В.* Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
2. *Борисова, Е.М.* Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дисс. ... д-ра психол. наук / Борисова Елена Михайловна. – М., 1995. – 411 с.
3. *Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н.* Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития. Национальный психологический журнал № 4(16)/2014, С. 34–41.
4. *Комолов О.Е.* Различные подходы к определению профессионального самоопределения // Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Интеграция теории и практики мирового научного знания». – М., 2018 – С. 20–26.
5. *Комолов О.Е.* Феномен профессиональной идентичности в работах отечественных и зарубежных исследователей // Всероссийская научно-практическая конференция «Молодые исследователи образования. XVI». Том II. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – С. 202–204.

The role of emotional relations with parents in the formation of motives for choosing a profession among high school students

Oleg E. Komolov

*Graduate student, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>,
e-mail: komolov1993@yandex.ru*

Keywords: child-parent relationship, professional self-determination, senior school age, personality, motives for choosing a profession.

Совместное решение подростками экспериментально-исследовательской задачи с использованием видеосюжетов их взаимодействия

Константинова О.Б.

магистрант

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: olgabor511@mail.ru

Ключевые слова: видеофрагмент, совместно-распределённая деятельность, экспериментально-исследовательская задача, коммуникативно-рефлексивные процессы.

Современные школьники уже в первом классе с легкостью осваивают возможности телефона как видеокамеры и начинают снимать видеосюжеты. Тематика этих съемок и их использование интересны для исследования сами по себе, но сейчас мы просто констатируем объективно наблюдаемое проникновение цифровых технологий в практику детского неформального общения, закрытого для стороннего наблюдателя. Важно при этом, чтобы подобные навыки развивались не стихийно с непредсказуемыми последствиями, а в сотрудничестве со взрослыми, осознанно, в процессе учебной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления сложившегося противоречия между отсутствием методов осознанного включения видеосъемки для организации эффективного взаимодействия подростков в учебном процессе и существующей практикой самостоятельного использования видеосъемки подростками в живом и виртуальном общении.

Методологической основой для поиска способов преодоления обозначенного противоречия являются многолетние исследования научной школы В.В. Давыдова развивающие и реализующие идеи Выготского о знаковом опосредствовании развития высших психических функций и ключевой роли взаимодействия (совместной деятельности) как социокультурного механизма развития.

«Условием появления самостоятельности является пространство свободного действия, в котором новая способность опробуется через получение обратной связи и так эмансипируется от условий ее появления или направленного формирования» [К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер 2022 г.] На первый план встает вопрос о качестве обратной связи именно в учебной деятельности и условиях ее формирования в соответствии с современными возможностями и потребностями детей в общении и самостоятельном освоении нового.

Если, согласно Л.С. Выготскому, рассматривать видеофрагмент как знак, то есть как «искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным», и учитывать, что «знак всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя», можно полагать, что применение видеосъемки открывает широкие перспективы для дальнейших исследований возможностей видео, как социокультурного средства с мало изученным потенциалом воздействия.

Мы исходим из того, что видеосъемка, как особое знаковое средство, позволяет не только фиксировать процесс взаимодействия, но и возвращаться к его анализу осуществляя динамическую рефлекссию, что создает предпосылки не только овладения своим поведением, но и качественного совершенствования самих смыслов взаимодействия.

Для реализации этой цели нужны особые методы исследования, учитывающие возможность культурного знака выступать не только как «средство познания предметов и явлений окружающего мира», но и как «средство организации самой познавательной деятельности (как элемент метапознания)» [Л.С. Выготский].

На основе анализа исследований совместно-распределенных видов учебной деятельности школьников в работах В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Г.Г. Кравцова, Г.А. Цукерман, Н.И. Поливановой, И.В. Ривинной, И.М. Улановской, А.Г. Критского, А.Л. Венгера, В.В. Агеева) и трудов, раскрывающих основы социально – генетической психологии (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман) нами разработана методика «Точка зрения», реализующая социально-генетический метод В.В. Рубцова, где в качестве ключевого вводится понятие «рефлексия», которая рассматривается как особая способность рассматривать собственное действие в совместном. Методика «Точка зрения» позволяет включать видеосюжеты организации деятельности в процесс совместного решения экспериментально- исследовательской задачи и изучать роль этих средств в развитии коммуникативно-рефлексивных процессов у детей 12–16 лет. В качестве экспериментально-исследовательских задач были использованы задачи на необходимость объединения разных точек зрения для воссоздания неопределенного объекта. Работа группы детей в нашей методике проводится в форме игры.

Объектом нашего исследования являются способы взаимодействия подростков в процессе совместного решения экспериментально-исследовательских задач в условиях применения видеофрагментов совместно-распределенной деятельности. Предметом исследования – особенности коммуникации и рефлексии в условиях применения видеофрагментов совместно-распределенной деятельности.

Предварительная гипотеза исследования предполагала, что просмотр подростками видеофрагментов своих взаимодействий в условиях

совместного поиска решения экспериментально-исследовательской задачи способствует развитию коммуникативно-рефлексивных процессов.

Съемка проводилась в фоновом режиме двумя камерами на штативах: первая работала постоянно, а на вторую записывали только процессы взаимодействия в группе, которые потом просматривали. После просмотра ребята заполняли рефлексивные дневники, где фиксировали изменения в понимании предметного содержания задачи и изменения во взаимопонимании.

На основе качественного анализа видеозаписей и рефлексивных дневников заметно как меняется взаимодействие подростков от отставания своих точек зрения к осознанию противоречий, своих ограничений, принятию неоднозначности решений и выходу за границы индивидуального восприятия ситуации к поиску обобщенного смысла. Чтобы проследить, какие коммуникативно-рефлексивные процессы сопровождают решения общей задачи в ходе совместно распределенной деятельности мы направили фокус внимания на то, как меняется система взаимодействия по рождению общего смысла и согласованию действий: форма диалога, (типы высказываний вербальных и невербальных); уровень обобщения используемых слов; функциональное значение используемых понятий (для чего используются, что помогают решить); какие преобразования претерпевает первоначальная точка зрения каждого участника. В качестве параметров оценки возникающих в ходе решения задач коммуникативно-рефлексивных процессов применялись: поисковая активность (поиск образцов, использование бумаги и пластилина для моделирования); осознание своих ограничений (в понимании противоречий, в ясности и убедительности своего высказывания, в реализации своей модели); появление общего языка (Мы- Оно); согласованность действий; совместные действия при моделировании из пластилина; уровень обобщения в созданной модели; осознание вариативности возможностей; изменения в самооценке уровня своего понимания модели и партнера; выявление личностно значимого смысла; перенос опыта решения экспериментально-исследовательской задачи на жизненные ситуации и изменения в поведении.

Качественный анализ первой серии исследований выполненный в рамках методики «Точка зрения» в группах по 2–3 человека с использованием просмотра видеофрагментов (9 чел.) и без них (7 чел.), позволил сделать предварительные выводы. Было установлено, что просмотр видеосюжетов при фоновой съемке взаимодействия не оказывал существенного влияния на результативность совместного решения поставленных задач, которая оказалась больше связана с индивидуальными возможностями участников группы. Фоновая съемка со штатива выполняет функцию фиксатора происходящих процессов. Будет ли заметно влияние просмотра фонового видеосюжета зависело от того, кто смо-

трит и с какой актуальной потребностью, а также от того, как внешне организован рефлексивный анализ увиденного. При фоновой съемке эта роль – фиксация процесса взаимодействия, дающая возможность вынести во внешний план анализ заснятого события и прорефлексировать его на новом уровне. Но это именно дополнительная возможность, а то, на сколько она реализуется и становится полезной, зависит не от видео, а от смотрящего. Что увидит каждый, на что обратит внимание – зависит от того, что для него в данный момент важнее.

В целом, принципиальный вывод, проведенного нами исследования, заключается в том, что просмотр подростками видеофрагментов своих взаимодействий при совместном поиске решения экспериментально-исследовательских задач не оказывает существенного влияния на процессы коммуникации и рефлексии и не является основанием для преобразования способов взаимодействия, обеспечивающих совместный поиск решения задачи без помощи взрослого. Для оказания влияния на процессы коммуникации и рефлексии видеофрагмент должен стать средством самостоятельной фиксации выявленных смыслов с целью преобразования «своей» или «чужой» деятельности в соответствии с выявленными с помощью видео ограничениями. Необходимо провести дополнительные исследования для выявления:

- специальных условий организации взаимодействия подростков, создающих потребность в использовании ими видеосюжета как эффективного средства преобразования совместной деятельности;
- уровня актуального развития коммуникативно-рефлексивных процессов необходимого, чтобы включение видеофрагментов для организации взаимодействия подростков в процессе решения исследовательских задач помогало в развитии коммуникации и рефлексии в зоне ближайшего развития
- роли взрослого в организации эффективного рефлексивного анализа взаимодействия подростков.

Полученные результаты, позволили сформулировать гипотезу, согласно которой можно предполагать, что введение динамической картины взаимодействия может повлиять на процессы коммуникации и рефлексии в том случае, если представленное в ней содержание рассматривается участниками как средство организации взаимодействий и самого совместного способа поиска решения экспериментально-исследовательской задачи. Сам фрагмент выступает в данном случае как особый динамический знак возможностей для построения действия, возможностей изменения взаимодействия, и значит возможностей изменения себя в полном соответствии с точкой зрения Л.С. Выготского: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других». Отдельная исследовательская задача – изучение средств и условий реализации потенциальных возможностей

видео в учебной деятельности. Действительно, при вдумчивом участии взрослого, можно настроить фокус внимания ребят на отдельные параметры взаимодействия и поработать с ними «в зоне их ближайшего развития». Однако, с точки зрения ответа на наш вопрос о включении видео в решение исследовательских задач, можно заключить, что фоновое видео не становится средством организации и преобразования самой совместной деятельности без активного участия взрослого. Дополнительный анализ отснятого материала позволил вывить характер помощи психолога при проведении методики (умение задавать рефлексивные вопросы; умение выдерживать паузы и незавершенность действия, оставаясь эмоционально включенным в процесс; сопровождение заполнения рефлексивной анкеты; организация пространства и представленность средств моделирования, и др.)

Таким образом можно предположить, что самостоятельное активное использование подростками видео в повседневной практике общения реализует совершенно другие возможности видеосюжетов, требующие новых исследований.

Литература

1. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т.16, № 1.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
3. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. /Сборник статей под редакцией действительного члена РАО В.В. Рубцова. Российская Академия образования, Психологический институт, Лаборатория психологических основ новых образовательных технологий, Москва, 1996. – 157с.
4. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
5. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.
6. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352с.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в создании методики исследования и осмыслении полученных результатов научного руководителя В.В. Рубцова.

The joint solution of an experimental research task by teenagers using videos of their interaction

Olga B. Konstantinova

Master's student

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia

e-mail: olgabor511@mail.ru

Acknowledgements. The author thanks the Research supervisor Rubtsov V.V. for the assistance in creating the methodology and the interpretation of the obtained results.

Keywords: video fragment, jointly distributed activity, experimental research task, communicative-reflexive processes.

Учебная группа как субъект психологической помощи

Кончакова Е.В.

Аспирант

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

Воронеж, Россия

e-mail: e.konchakova@mail.ru

В условиях неопределенности и неустойчивости, различных вызовов и рисков для общества и отдельных людей, потери ряда видов идентичности, размывания нравственных ориентиров возрастает роль малой группы не только как ключевого института социализации, но и как субъекта психологической помощи, способного оказать своим членам поддержку, обеспечить психологическую безопасность, создать основу их субъективного благополучия. Однако возможности малых групп в этом отношении, способность их благотворного воздействия на людей изучены недостаточно, вследствие чего слабо используются на практике [3]. Несмотря на то, что интерес ученых к проблеме влияния группы на качество жизни индивидов заметно вырос, остается ряд познавательных пробелов. Так, до сих пор не очевидна роль учебной группы в достижении психологического благополучия субъекта.

Учебная группа – это определенное число лиц с примерно одинаковым уровнем подготовки, изучающих содержание одной и той же научной области в одно и то же время под руководством одних и тех же преподавателей на протяжении одинакового для всех периода [1]. Учебная группа – это своеобразное психологическое пространство, оказывающее специфическое влияние на своих участников. Но роль и направленность воздействий учебной группы на ее членов неоднозначны. В этом видится научная проблема, при решении которой обнаруживаются противоречивые позиции психологов, что, видимо, обусловлено неоднозначными эффектами, оказываемыми группой на своих членов. Большинство авторов признают «буферную» роль учебной группы (О.В. Бervenо, В.А. Дорждеева, А.М. Кармазинский и др.), позволяющей обеспечить высокий уровень психологического благополучия, позитивное самоотношение, уверенность и психологическую устойчивость субъекта, обучающегося в группе.

Противоположные взгляды указывают на негативную связь между показателями качества жизни и уровнем учебно-профессиональной подготовки членов учебных групп (Н.С. Козлова, Е.Н. Комарова и др.). Утверждается, что учеба в составе группы не влияет на психологическое благополучие личности [4, 5]. Образовательный процесс, в ходе которого выстраиваются тесные связи между успешностью обучения и ощущением своего благополучия, зачастую приводит к недооценке

собственных способностей вне учебной группы (Р.С. Дугар-Жабор, Н.Б. Макларен, И.Ю. Маховая, И.Л. Сиротина и др.). Бывает, что последняя жестко ограничивает качества индивида – креативность, творческое мышление, стремление отстаивать свое мнение и пр. [2].

Исследование учебной группы как субъекта психологической помощи, позитивно влияющего на личностное развитие входящих в нее студентов, обладает научной новизной, т.к. этот вопрос еще не становился предметом специального изучения. Его практическая значимость видится в том, что полученные данные можно использовать при организации жизнедеятельности учебной группы в направлении личностного развития студентов в результате группового воздействия на них, а также роста эффективности самой группы.

Для решения обозначенной проблемы в качестве методологического избран субъектный подход к группе. Основной задачей исследования стал сравнительный анализ динамики психологического состояния членов учебной группы с участниками групповых психотерапевтических встреч. Как известно, в психотерапевтической группе цель повышения качества жизни, уровня удовлетворенности собой и своей жизнью ее участников является первостепенной. Двигаясь к этой цели, такая группа выступает как единый субъект. Цели учебной группы содержательно иные. Но и она может выступать субъектом психологической помощи студентам, согласованно обеспечивая благоприятные условия для их личностного развития.

В эмпирическом исследовании участвовали 205 человек. Учебная группа – 50 магистрантов-психологов 1 курса от 19 до 39 лет: 16 мужчин (средний возраст 26 лет) и 34 женщины (средний возраст 27 лет). Психотерапевтическая группа – 155 человек от 20 до 66 лет: 50 мужчин (средний возраст 39 лет) и 105 женщин (средний возраст 42 года); 1 год прохождения программы. Исследование включало два этапа. На первом членам обеих групп в онлайн-режиме посредством гугл-формы предъявлялись тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантिलеева, шкалы психологического благополучия К. Рифф. На втором этапе после прохождения образовательной и психотерапевтической программ в течение года проводилась ретестовая диагностика. Перейдем к изложению полученных результатов.

Динамика самоотношения участников групп представлена на рис. 1.

Уровни самооценности у членов обеих групп значительно повысились, но в психотерапевтической группе лишь как тенденция, тогда как эмоциональная оценка собственной личности у студентов возросла на уровне значимости 0,01.

Качественно отлична структура динамики самоотношения в двух группах. В учебной группе на втором этапе отмечается некоторое повышение уровня внутренней конфликтности и снижение уровня само-

обвинения, что можно связать с повышенной саморефлексией в ходе учебного процесса. В психотерапевтической группе выявлено значимое повышение уровней отраженного самоотношения и самопринятия.

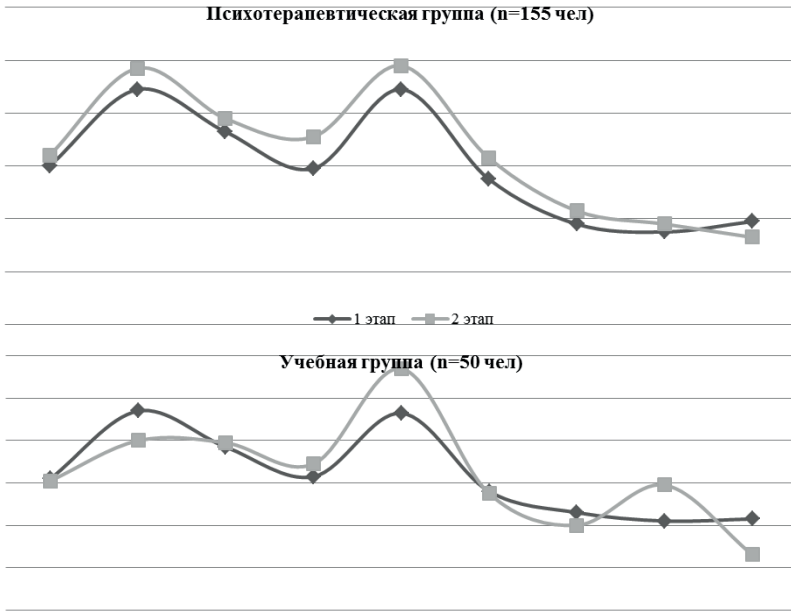


Рис. 1. Динамика компонентов самоотношения у участников образовательной и психотерапевтической групп.

Рис. 2 отражает динамику компонентов психологического благополучия испытуемых двух групп.

В психотерапевтической группе значимая положительная динамика наблюдается по пяти компонентам психологического благополучия, а в учебной – лишь по двум. В ней значимо повысились показатели «Положительного отношения» и «Целей в жизни». Очевидно, за счет углубленного изучения психологии студенты приобрели навык выстраивания доверительных и адекватных взаимоотношений, осознали свою жизнь как осмысленную, целенаправленную.

По названным компонентам выявлены позитивные изменения и в психотерапевтической группе. Кроме того, значимо повысились показатели «Управления средой», «Личностного роста» и «Самопринятия», что согласуется с положительной динамикой самоотношения. То есть участники психотерапевтического группового процесса сформировали навыки эффективного использования внешних обстоятельств и ситуаций для достижения целей, осознали себя как саморазвивающуюся

личность, научились позитивно относиться к своим способностям, качествам, успехам, неудачам.

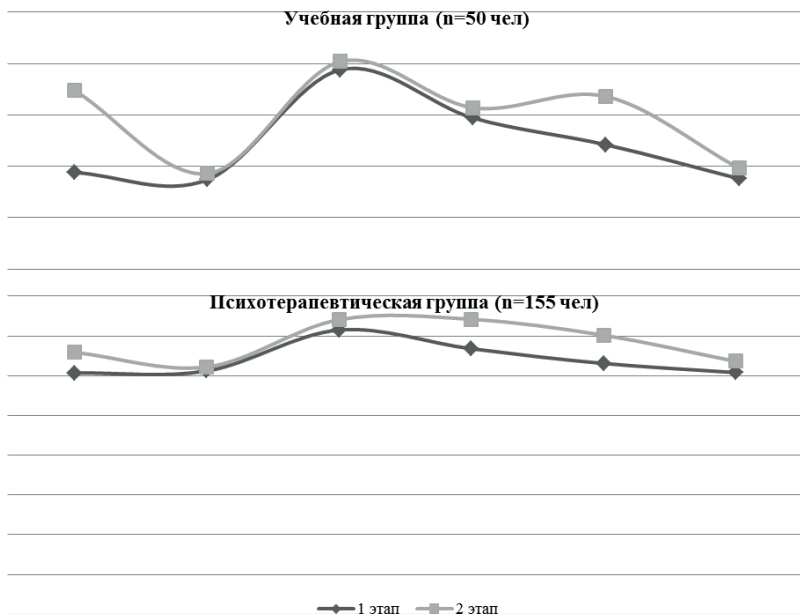


Рис. 2. Динамика компонентов психологического благополучия у участников образовательной и психотерапевтической групп

Сравнительный анализ динамики личностного развития членов учебной и психотерапевтической групп позволил сделать следующие выводы.

1. Есть все основания рассматривать учебную группу как субъект психологической помощи студентам – прежде всего в их личностном развитии, в частности, таких его индикаторов, как самоотношение и психологическое благополучие.
2. В ходе обучения в учебной группе у студентов повышаются уровни психологического благополучия (прежде всего положительного отношения и целей в жизни) и самоотношения, что заключается в яркой выраженности самооценности при снижении уровня самообвинения и повышении уровня внутренней конфликтности.
3. Наблюдаются различия в динамике психологического благополучия и самоотношения членов учебной и психотерапевтической групп. В первой студенты глубже познают собственную личность (вследствие чего основные изменения у них связаны с осознанием внутренних переживаний и оценкой своих знаний, навыков и качеств),

приобретают бóльшую осмысленность жизни, способность выстраивать позитивные отношения с окружающими, тогда как члены психотерапевтической группы достигают большей целостности личности, научаются не только принимать свои способности, достижения и неудачи, но и управлять окружающим миром и на этой основе реализовывать свой потенциал.

Анализ результатов исследования показал, что учебная группа потенциально выступает как субъект психологической помощи своим участникам, которая может осуществляться в сферах учебной, внеучебной деятельности, межличностных отношений, разрешения внутриличностных и внутригрупповых конфликтов. Группа закономерно сталкивается с вопросом эффекта своего воздействия на обучающихся. Здесь возможно противоречие: с одной стороны, в учебной группе, как и в психотерапевтической, осуществляется личностное развитие ее участников (и это само по себе может расцениваться как результат психологической помощи со стороны группы). Но личностное развитие обучающихся чаще всего происходит стихийно, и группа может оказать как положительное, так и отрицательное влияние на входящих в нее личностей. В связи с этим требуется целенаправленная психолого-педагогическая работа по формированию учебной группы как субъекта психологической помощи своим членам. Она должна строиться на основе корректной диагностики как состояния ее участников, их запросов, так и особенностей групповой динамики самого учебного коллектива.

Литература

1. *Дусавицкий А.К.* Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
2. *Козлова Н.С.* Особенности субъективного благополучия личности в зависимости от уровня ее образования / Н.С. Козлова, Е.Н. Комарова // Интеграция образования. – 2015. – № 1. – С. 60–64.
3. *Кондрашихина О.А.* Динамика самоотношения обучающихся по программе профессиональной подготовки «Психология» / О.А. Кондрашихина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 2–2(92). – С. 63–66.
4. *Кузнецова А.И.* Психология обучающегося на разных ступенях образования: личностное и психологическое развитие / А.И. Кузнецова, Н.Ш. Подледнова, Е.В. Свиягина // Научные исследования XXI века. – 2019. – № 2(2). – С. 595–599.
5. *Новгородова Е.Ф.* Личностные детерминанты субъективного благополучия, специфичные для студентов среднего (СПО) и высшего (ВПО) профессионального образования / Е.Ф. Новгородова // Психолог. – 2018. – № 5. – С. 51–65.

Study group as a subject of psychological assistance

E.V. Konchakova

Postgraduate

Voronezh State University, Voronezh, Russia

e-mail: e.konchakova@mail.ru

Специфика суицидального поведения школьников среднего и старшего учебного звена (подростковый и ранний юношеский возраст)

Ковалева М.Д.

Студентка,

Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск Российская Федерация

e-mail: maysmth878@gmail.com

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, суицидальные мысли, суицидальные действия, формы суицидального поведения, подростковый возраст, ранний юношеский возраст.

В настоящее время мы можем наблюдать, насколько проблема суицидального поведения обострилась в нашем обществе и в школьной среде. Об этом свидетельствуют и печально известная статистика, и все чаще встречающиеся заголовки СМИ с указанием на случившиеся происшествия. Согласно данным ВОЗ, опубликованных в документе «Проблема самоубийств в мире, 2019 г.» [3], причиной каждой сотой смерти во всем мире является суицид, а это значит, что каждые 40 секунд один человек добровольно лишает себя жизни. А исходя из представленных Росстатом данных, коэффициент смертности в результате самоубийства среди всего населения РФ в 2021 г. составил 10,7 на 100 000 человек, в период от 10 до 14 лет – 1,4, а от 15 до 19 лет – 6,2 [6]. Исходя из указанных цифр, становится очевидна необходимость исследования данного вопроса в различных его аспектах. Именно поэтому нами было принято решение рассмотреть специфику суицидального поведения среди учащихся старшего и среднего звена как представителей наиболее уязвимых (согласно статистике) групп риска.

Под суицидальным поведением в данном исследовании мы будем понимать, вслед за А.Г. Амбрумовой, любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни [2]. Суицидальное поведение характеризуется двумя основными формами проявления: внешней (суицидальные мысли, представления, переживания) и внутренней (сам завершённый суицид и его попытки).

Несмотря на то, что учащихся среднего и старшего звена зачастую относят к одной возрастной группе – подростковому возрасту, мы считаем, что правильнее будет развести их представителей на две отдельные возрастные категории, имеющие собственную специфику. Поэтому, придерживаясь позиций И.С. Кона [4], мы считаем, что период от 11 до 18 лет можно поделить на два этапа: собственно подростковый возраст – с 11/12 до 14/15 лет (соотносится с возрастом среднего школьного звена), и период ранней юности – с 16 по 18 лет (соотносится

с возрастом старшего школьного звена). Исходя из этого, мы решили исследовать характеристики, отличающие суицидальное поведение одного периода от другого.

Для получения эмпирических данных нами были использованы следующие методики:

1. «Методика выявления склонности к суицидальным реакциям (ср-45)» П.И. Юнацкевич.
2. «Опросник суицидального риска модификация» Т.Н. Разуваевой [1].

При обработке эмпирических данных применялись методы математико-статистической обработки (описательная статистика, сравнительный анализ при помощи U-критерия Манна Уитни) при помощи программ Excel, STATISTICA 6.0.

В исследовании приняли участие учащиеся МБОУ СОШ № 96 с углубленным изучением английского языка, всего – 40 человек в возрасте от 14 до 18 лет, которые были поделены на две группы на основании возрастного критерия: ЭГ-1 – составили испытуемые подросткового возраста (от 14 до 15 лет); N=20; ЭГ-2 – раннего юношеского возраста (от 16 до 18 лет); N=20.

В результате применения сравнительного анализа (Табл. 1) было выявлено 4 значимых различия:

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа ЭГ-1 и ЭГ-2 по параметрам используемых методик

Параметры	Ср. знач. ЭГ-1	Ср. знач. ЭГ-2	U-Манна-Уитни	Ур. знач. (p)
Демонстративность	2,30	0,83	83,5	0,002
Аффективность	3,41	1,65	97,5	0,006
Уникальность	2,16	0,90	102,5	0,009
Антисуицидальный фактор	4,32	2,35	101,5	0,008

1. Первое достоверное различие обнаружено по параметру «Демонстративность» ($U = 83,55$ при $p = 0,002$), где данный параметр выше у ЭГ-1 ($M = 2,30$), чем у ЭГ-2 ($M = 0,83$). Это свидетельствует о том, что подростковому возрасту более свойственна направленность во вне при суицидальном поведении, чем раннему юношескому, он более склонен выражать свою внутреннюю боль в форме своего рода «крика о помощи» или же, напротив, использовать угрозы уйти из жизни в качестве шантажа.
2. Второе достоверное различие установлено по параметру «Аффективность» ($U = 97,5$ при $p = 0,006$), причем у ЭГ-1 ($M = 3,41$) данный параметр более выражен, чем у ЭГ-2 ($M = 1,65$). Это указывает на тот факт, что подростковый возраст можно охарактеризовать доминиру-

ванием импульсивной, эмоциональной стороны над интеллектуальной и рациональной, в отличие от раннего юношеского периода.

3. Третье достоверное отличие – по параметру «Уникальность» ($U = 102,5$ при $p = 0,009$), где данный критерий более выражен у ЭГ-1 ($M = 2,16$), чем у ЭГ-2 ($M = 0,90$). Это говорит о том, что подростковая группа более склонна к восприятию собственных переживаний и жизненной ситуации как непонятных и недоступных другим, чем группа раннего юношеского возраста.
4. Четвертое достоверное различие было выявлено по параметру «Антисуицидальный фактор» ($U = 101,5$ при $p = 0,008$), при этом данный показатель выше у ЭГ-1 ($M = 4,32$), чем у ЭГ-2 ($M = 2,35$). Это свидетельствует о том, что у подростковой выборки более ярко выражено чувство ответственности перед другими, это может быть связано с важностью в этот период принадлежать значимой группе, и они переживают сильный страх перед болью и смертью, что, в свою очередь, является сдерживающим фактором, в отличие от выборки раннего юношеского возраста. Возможно, это связано с тем, что юноши проходят финальный этап формирования собственной идентичности и склонны отстраняться от значимых взрослых (это связано с процессом сепарации), чтобы найти себя. Они склонны обесценивать значимость этих отношений, что, в свою очередь, снижает уровень ответственности и возможность эмоционально делиться собственными переживаниями перед родителями.

Таким образом, исследование позволило установить, что существует специфика суицидального поведения учащихся среднего и старшего звена. Полученные данные могут быть использованы при разработке психолого-педагогических рекомендаций для студентов и педагогов, направленных на повышение личностного благополучия школьников, а также учтены в процессе организации процесса обучения.

Литература

1. *Алимова М.А.* Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул. 2014. 100 с. [Электронный ресурс]: https://admregion.ru/upload/iblock/bcb/alimova_barnaul.pdf
2. *Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А.* Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации. М.: Мысль. 1980. 258 с.
3. ВОЗ. [Электронный ресурс]: <https://www.who.int/ru/news/item/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds>
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение. 1989. 254 с.
5. Федер. служба гос. статистики (Росстат). [Электронный ресурс]: <https://fedstat.ru/indicator/58547>

The specifics of suicidal behavior of middle and senior school students (teenage and early adolescence)

Kovaleva M.D.

Student, Novosibirsk State Pedagogical University,

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: maysmth878@gmail.com

Keywords: suicide, suicidal behavior, suicidal thoughts, suicidal actions, forms of suicidal behavior, teenage, early adolescence.

Образный рефрейминг как технология психологической помощи и самопомощи в системе образования

Кучеренко С.В.

к.психол.н., доцент,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,

г. Ялта, Российская Федерация

e-mail: kusvet07@mail.ru

Ключевые слова: суицид рефрейминг; технология психологической помощи; психологическая служба образования; «Цветоассоциативный эксперимент»; ассоциативные карты.

Введение. В современной системе образования возрастает роль психологической помощи всем его субъектам, особенно актуален запрос на создание рабочих инструментов оказания психологической самопомощи для студентов и преподавателей вузов. Это благотворно влияет на процесс профессионального становления как будущего специалиста, студента, так и профессионального преподавателя. В настоящее время психологическая помощь в вузе оказывается специалистами-психологами в рамках психологической службы вуза [2], в частности, путем проведения психологических консультаций и психологического просвещения студентов.

Поскольку численность студентов и преподавателей как субъектов образовательного процесса вуза велика и проведение индивидуальных консультаций неэффективно, так как требует значительных временных затрат психологов-консультантов, была предложена авторская технология образного рефрейминга как средства оказания психологической помощи и самопомощи субъектам образовательного процесса в вузе. Технология включает в себя:

- 1) психологическую диагностику (или самодиагностику) авторской психосемантической методикой «Цветоассоциативный эксперимент» [6; 7] – дважды: вначале работы, потом – после завершения (последняя встреча);
- 2) психологическое консультирование по изменению рамок (границ, масштабов) проблемы и ее решения с элементами ориентированной на решение краткосрочной терапии;
- 3) арт-терапевтические техники для расширения и трансформации рамок как стереотипов мышления;
- 4) работа с авторской колодой Метафорических ассоциативных карт «Рефрейминг».

5) Работа в «Дневнике ежедневных самоосознаний» самостоятельно.

Психологическая диагностика или же самодиагностика авторской психосемантической методикой «Цветоассоциативный эксперимент» представляет собой письменную или аудиофиксацию свободно выражаемых слов и словосочетаний респондента, ранжировании цветов 8-мицветного субтеста М. Люшера в порядке их предпочтения и присвоения каждому стимулу одного из восьми цветов субтеста М. Люшера. В результате интерпретации полученной словесной продукции, исходя из эмоционального отношения к отдельным словам и их смысла, психолог или же сам респондент в случае самодиагностики, получает информацию об актуальных трудностях и эмоционально нагруженных сферах собственной жизни. Данная методика психологической диагностики отличается от ассоциативного эксперимента К.Г. Юнга тем, что каждому слову или словосочетанию респондента им же присваивается цвет из восьмицветной таблицы М. Люшера, что открывает возможности для проективной интерпретации результатов по образцу Цветового теста отношений Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинды.

Психологическое консультирование по изменению рамок (границ, масштабов) проблемы и ее решения с элементами ориентированной на решение краткосрочной терапии состоит из беседы, шкалирования интенсивности проблемы и эффективности методов ее разрешения, применения других методов консультирования, отличающиеся от ориентированной на решение краткосрочной терапии тем, что мишенями консультирования становятся слова (словосочетания)-стимулы из набора (потока) слов респондента, полученного на предыдущем этапе диагностики.

Арт-терапевтические техники для расширения и трансформации рамок как стереотипов мышления содержат техники «Чувство/эмоция/ощущение в рамке», «Мои ограничения» и трансформационные техники «Проблема на фоне Цели», «Цель на фоне Проблемы», «Проблема на фоне Ресурса» и «Ресурс на фоне Проблемы», отличающиеся от остальных арт-терапевтических техник аналитическими вопросами: «Как меняется Проблема в зависимости от рамки (Цель/ Ресурс)?», «Какая рамка для Вас предпочтительнее (Цель/ Ресурс/ Проблема)?», «Как это проявляется в Вашей жизни?».

Работа с авторской колодой Метафорических ассоциативных карт «Рефрейминг», как и другие подобные наборы ассоциативных карт [1; 3; 4; 5] развивает навыки рефлексии и способствует осознанию собственных неадаптивных стратегий поведения. Колода состоит из 40 карт-картин и 24 карт-рамок большого формата, 9 из которых белые, остальные цветные, на всех есть надписи (слова и фразы). Карты-картины распределены по 4 тематическим блокам: опора, ценность, смысл и аутентичность.

Колода создана для прояснения и осознания рамок-ограничений собственного сознания. Респондент самостоятельно или в работе с психологом осознает, что данные ограничения находятся не вне его, в ситуации его жизни, а внутри, то есть собственные внутренние ограничения он может передвинуть, убрать или оставить, если ему так комфортнее. Таким образом, запрос может касаться любой темы и сферы жизни.

Фиксация результатов психотехнологии в письменном виде происходит в «Дневнике ежедневных самоосознаний» или в виде рисунка, фотографии, любого изображения (создания арт-продукта) отличается от подобных «Дневников» индивидуальным содержанием, которое формируется на основе результатов предыдущих четырех пунктов краткосрочной психологической помощи.

Таким образом, авторская технология «Образный рефрейминг» может применяться как средство оказания психологической помощи и самопомощи субъектам образовательного процесса в вузе.

Литература

1. Буравцова, Н.В. Метафорические ассоциативные карты в психокоррекции детско-родительских отношений: сборник методических материалов. – 20 с.
2. Величко, Г.А. Психологическая служба вуза: круг проблем и направления развития / Г.А. Величко, Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Вестник ГУУ. – 2021. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-sluzhba-vuza-krug-problem-i-napravleniya-razvitiya> (дата обращения: 22.09.2022).
3. Ингерлейб, М.Б. Метафорические ассоциативные карты. Полный курс для практики. – СПб.: Питер, 2022. – 192 с.
4. Кац, Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты. Руководство для психолога. – М.: Генезис, 2020. – 168 с.
5. Кирике, В. Клубника за окном: ассоциативные карты для коммуникации и творчества. – Моритц Эгетмейер. OH Verlag. – 2010. – 240 с.
6. Кучеренко, С.В. Опыт применения психосемантической методики «Цветоассоциативный эксперимент» в психологическом консультировании студентов// Психолог. – 2021. – № 2. – С. 59–76. – DOI: 10.25136/2409–8701.2021.2.34039. – URL: https://www.researchgate.net/publication/352181704_The_experience_of_using_psychosemantic_technique_color-associative_experiment_in_psychological_counseling_of_students (дата обращения: 08.12.2021).
7. Kucherenko, S.V. Implementation of the psychosemantic method “Color-associative experiment” in psychological counseling of students // International Scientific and Practical Conference «Teacher professionalism: psychological and pedagogical support of a successful career», 2020. – DOI: 10.1051/shsconf/20208700104. – https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2020/15/shsconf_ictp2020_00104/shsconf_ictp2020_00104.html (дата обращения: 08.12.2021).

Imaginative reframing as a technology of psychological support and self-help in the education system

Kucherenko S.V.

*Candidate of psychological Sciences, associate Professor,
Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky
Crimean Federal University, Yalta, Russian Federation
e-mail: kusvet07@mail.ru*

Keywords: reframing; technology of psychological support; psychological service of education; «Color-associative experiment»; associative cards.

Психологические особенности манипулятивного общения у юношей (на примере газлайтинга)

Лунгу О.В.

Студент

*Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье
e-mail: olya_lungu02@mail.ru*

Могилевская В.Ю.

Старший преподаватель

*Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье
e-mail: victoriya14025@mail.ru*

Ключевые слова: манипулятивное общение; уровень склонности к манипуляции, газлайтинг; представления о газлайтинге, юноши.

В современном обществе манипулятивное общение стало массовым явлением в повседневной жизни. Одной из форм манипулятивного общения является газлайтинг. Под газлайтингом понимается воздействие на сознание жертвы манипуляции таким образом, что она начинает сомневаться в своей благоразумности.

Юношеский возраст представляет собой этап активного включения молодых людей в общение различного уровня (личного, учебного, профессионального и т.д.). Переплетаясь с важнейшей потребностью возраста – потребностью в аффилиации, общение может приобретать черты манипулятивного или приводить к вовлечению молодых людей в манипулятивные отношения. В этой связи считаем, что исследование психологических проявлений манипулятивного общения у юношей (на примере газлайтинга) является актуальным.

Целью данной работы – провести исследование психологических особенностей манипулятивного общения у юношей (на примере газлайтинга). Реализуя цель исследования нами были сформулированы задачи: рассмотреть манипулятивное общение у юношей как предмет психологического анализа; проанализировать сущность газлайтинга как социально-психологическое явление; провести эмпирическое исследование и сформулировать выводы.

Манипуляция – это вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения другого к совершению определенных действий [3].

Условие успешной манипуляции заключается в том, что в подавляющем большинстве случаев преобладающее большинство граждан не тратит ни душевных и умственных сил, ни времени на то, чтобы усомниться в сообщениях манипулятора. Всякая манипуляция сознанием

есть взаимодействие. Жертвой манипуляции человек может стать лишь в том случае, если он выступает как соавтор, соучастник [5].

Склонность человека к манипулятивному поведению в психологии называется макиавеллизм. Макиавеллизм представляет собой психологический синдром, основанный на сочетании взаимосвязанных когнитивных, мотивационных и поведенческих характеристик. Макиавеллизм рассматривается как личностная черта и как набор поведенческих стратегий [2]. Главные психологические составляющие макиавеллизма, как черты личности: убеждение в том, что при общении с другими можно и нужно манипулировать, манипуляция – не только естественный, но и наиболее эффективный способ взаимодействия; конкретные навыки и умения манипуляции. Построены на понимании психологии партнера.

Знаков В.В. определяет макиавеллизм как черту, поведенческую установку, выражающуюся в использовании психологической манипуляции в качестве основного средства достижения своих целей, часто в ущерб интересам других субъектов. Он считает, что социальная отстраненность является основной характеристикой подобных людей [2].

Особое место в манипуляциях занимает газлайтинг, обсуждению которого посвящены социально-психологические работы последних лет [4].

Газлайтинг представляет собой форму психологического насилия, главная задача которого – заставить человека сомневаться в адекватности своего восприятия окружающей действительности. Психологические манипуляции, призванные выставить индивида «дефективным», ненормальным» [1]. Этот вид психологического насилия не предполагает активное прямое агрессивное давление, крики, вовлечение в прямой конфликт, поэтому жертва газлайтинга часто не осознает, что подвергается манипуляциям. В то же время, последствия такого эмоционального давления наносят непоправимый удар целостности и самооценке личности, приводят к депрессиям, пищевым расстройствам и др.

Целью газлайтинга является стремление вызвать у жертвы сомнения в собственной адекватности, окружающих людях или объективности окружающего мира. Манипуляции газлайтера направлены на то, чтобы: подавить или заполучить ресурсы жертвы; довести ее до сумасшествия; перенести вину за свои неудачи на другого человека; навязать партнеру свое мировоззрение [1].

Дизайн нашего исследования предполагал изучение уровня склонности к манипулятивному общению и представлений юношей о газлайтинге.

Результаты анкетирования по выраженности представлений юношей о газлайтинге представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты анкетирования по выраженности
представлений юношей о газлайтинге, в %**

Вопросы анкеты	Ответы респондентов	Значение в %
Бывало ли так, что Вы точно ЗНАЕТЕ, что этот человек лжет, но чувствуете себя вынужденным согласиться с ложью?	да нет	75 25
Характерно ли для Вас всегда сомневаться в своем выборе или сомневаться в себе?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	17 66 17
Бывает ли, что важный для Вас человек лжет Вам и отказывается признать правду, даже когда вы показываете ему доказательства, подтверждающие, что он лжет?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	18 34 51
Бывает ли, что важный для Вас человек часто говорит, что Вы «слишком чувствительны» или «слишком остро реагируете» в отношениях или ситуации?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	34 35 31
Характерно ли для Вас смущаться или даже задумываться, сумасшедший ли Вы?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	15 28 57
Бывает ли, что Вы извиняетесь за вещи, в которых на самом деле нет вашей вины, или за то, за что другие не должны извиняться?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	13 45 42
Бывает ли, что Вы сомневались в собственном восприятии того, как происходили события, даже сразу после событий?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	11 44 45
Вы когда-нибудь лгали, чтобы важный для Вас человек не рассердился на вас, или просто чтобы избежать обычной «драмы» с ним?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	21 51 28
Были ли у вас проблемы с принятием простых решений, особенно если важный для Вас человек был затронут (или будет судить вас за сделанный вами выбор)?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	12 50 38
Бывает ли, что Вы иногда избегаете рассказывать своей семье или друзьям информацию о себе или об этом человеке, чтобы избежать стресса или неприятностей?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	35 35 30
Бывает ли, что Вы извиняете или помогаете скрыть плохое поведение этого человека с семьей и / или друзьями?	Да, часто; Иногда, может быть; Редко или никогда.	13 38 49
Бывает ли что, под влиянием этого человека Вы чувствуете, что ничего не можете сделать правильно?	Да, часто; Иногда, может быть; Редко или никогда.	6 38 56

Вопросы анкеты	Ответы респондентов	Значение в %
После общения с этим человеком Вы чувствуете себя безнадежным и лишенным радости в жизни?	Да, часто;	6
	Иногда, может быть;	24
	Редко или никогда.	70
Как часто вы чувствуете себя «недостаточно хорошо» или что вы в чем-то уступаете другим?	Да, часто;	21
	Иногда, может быть;	51
	Редко или никогда.	28
Знаете ли Вы что такое газлайтинг?	Да	62
	Нет	38
Как Вы считаете, приходилось ли Вам сталкиваться с газлайтингом по отношению к Вам?	Да	60
	Нет	40
В каких сферах жизни Вам приходилось сталкиваться с газлайтингом?	не сталкивался	38
	В личной жизни	38
	На работе	3
	На учебе	8
	В дружеских отношениях	8
Как Вы думаете, выступали ли Вы сами в роли газлайтера?	Да	20
	Нет	44
	Не знаю, но теперь сомневаюсь	36

Данные, представленные в таблице 1 позволяют сделать выводы о том, что более половины респондентов (65 %) отмечают ситуации, в которых они бывают вовлечены в ситуацию газлайтинга. Почти четверть опрошенных студентов оказываются в ситуации газлайтинга систематически.

Среди наиболее значимых признаков газлайтинга студенты отмечают ситуации, в которых точно знают, что партнер по общению лжет, но чувствуют себя вынужденным согласиться с ложью (75 %).

Иногда или часто студенты оказываются вовлеченными в ситуации, когда им приходится сомневаться в своем выборе или сомневаться в себе (83 %), возникают проблемы с принятием простых решений, партнер по общению говорит, что они «слишком чувствительны» или «слишком остро реагируете» в отношениях или ситуации, когда им приходится извиняться за вещи, в которых на самом деле нет их вины, или за то, за что другие не должны извиняться, когда им приходится сомневаться в собственном восприятии того, как происходили события (55 %).

Так же студенты отметили, что готовы солгать важному для них человеку, чтобы не рассердить его или не развить конфликтную ситуацию (51 %), но они не будут скрывать в большинстве случаев плохое поведение этого человека. Однако во избежание стресса и неприятностей они предпочитают не рассказывать информацию о себе или об этом человеке семье или друзьям.

Среди наиболее не значимых признаков газлайтинга студенты отмечают ситуации, в которых у них не возникает мысли о том, что они являются сумасшедшими или смущаться своих действий (57 %). Многие студенты не поддаются негативному влиянию со стороны партнера и они не чувствуют себя безнадежными и лишены радости в жизни (70 %).

Большинство респондентов имеют представления о том, что такое газлайтинг и как он проявляется в разных ситуациях (62 %). Так же они сталкивались с газлайтингом по отношению к себе. Чаще всего он проявлялся в личной жизни человека или в его дружеских отношениях.

Анкета несет в себе рефлексирующий характер и заставляет задуматься о том, проявляют ли они сами признаки газлайтинга по отношению к близким людям.

Далее проанализируем данные, полученные из анкеты с «перевернутыми высказываниями». Полученные, нами результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования скрытых признаков проявления газлайтинга в поведении у юношей, в %

Вопросы анкеты	Ответы респондентов	Значение в %
1. Склонны ли Вы нередко говорить неправду и преувеличивать, возвышать себя, иногда унижая других?	Да; Иногда; Редко или никогда.	7 23 70
2. Часто ли Вы концентрируетесь на том, чтобы заставить других чувствовать себя хуже с помощью разных обвинений и критики?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	3 20 77
3. Часто ли Вы плохо реагируете, когда Вас просят объяснить свое негативное поведение?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	12 33 55
4. Считаете ли вы верным высказывание: «Нападение – лучшая защита»?	Да; Иногда; Нет.	32 42 26
5. Часто ли Вы проецируете в мир идеализированные, не всегда правдивые образы самих себя?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	9 33 57
6. Нравится ли вам считать себя всемогущими и сильными, способными судить о правоте поведения других людей, судить их по своему желанию?	Да, нравится; Иногда; Редко или никогда.	11 18 71
7. Вам нравится нарушать правила и социальные нормы?	Да; Иногда; Редко или никогда.	11 33 56

Вопросы анкеты	Ответы респондентов	Значение в %
8. Часто ли вы используете публичные или личные саркастические комментарии, интернет-троллинг, гневные высказывания, а также яростные атаки на нежелательных для Вас лиц и группы?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	10 26 64
9. Часто ли Вы считаете людей виноватыми в том, что они стали причиной вашего агрессивного поведения?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	18 39 43
10. Склонны ли вы к непредсказуемым перепадам настроения и к эмоциональным драмам?	Да, склонен; Иногда; Редко или никогда.	30 31 39
11. Вы испытываете злость, когда другие люди не согласны с Вами и не оправдывают ваших ожиданий?	Да; Иногда; Редко или никогда.	21 43 36
12. Чувствительны ли Вы к критике?	Да; Иногда; Редко или никогда.	31 28 41
13. Вы часто принимаете решения за других в соответствии с Вашими собственными планами?	Да; Иногда; Редко или никогда.	8 38 54
14. Часто ли вы говорите другим, как они должны думать, чувствовать, вести или ограничивать себя в соответствии с Вашим мнением?	Да, часто; Иногда; Редко или никогда.	3 35 62
15. Предпочитаете ли вы контролировать и доминировать над другими людьми?	Да, предпочитаю; Иногда; Редко или никогда.	23 37 40

Отметим, что эмпирически исследовать проявления газлайтинга технически тяжело. Это связано с тем, что мотивы манипулятивного общения часто являются скрытыми, кроме того, существуют этические и экологические проблемы, связанные с осознанием респондентами у себя признаков газлайтинга. В этой связи нами была разработана анкета с «перевернутыми высказываниями». Анкета позволяет увидеть, что около четверти юношей имеют скрытые, неявные признаки газлайтера, которыми они подвергают других людей.

Результаты, полученные нами, свидетельствуют о том, что большинство юношей отрицают у себя проявления газлайтинга как манипулятивного общения. Так, данные, представленные в таблице 2, позволяют сделать выводы о том, что, большинство опрошенных не считают себя склонными говорить ложь, обвинять и критиковать других людей ради того, чтобы возвысить себя или заставить другого человека чувствовать себя хуже (70 %). Респонденты так же отмечают, что они не концентри-

ругуются на том, чтобы заставить других чувствовать себя хуже с помощью разных обвинений и критики (77 %).

Они так же не считают, что плохо реагируют, когда их просят объяснить свое негативное поведение (55 %) и продуцируют идеализированные, не всегда правдивые образы самих себя (57 %).

Для опрошенных юношей так же не характерно считать себя всемогущими и сильными, способными судить о правоте поведения других людей, судить их по своему желанию (71 %). Они так же отмечают, что им не нравится нарушать правила и социальные нормы (56 %) и использовать публичные или личные саркастические комментарии, интернет-троллинг, гневные высказывания, а также яростные атаки на нежелательных для Вас лиц и группы (64 %). Юноши так же отмечают, что считают людей виноватыми в том, что они стали причиной их агрессивного поведения (43 %) и чувствительны к критике (41 %).

Опрошенные юноши так же указывают, что для них не свойственно принимать решения за других в соответствии со своими собственными планами (54 %), говорить другим, как они должны думать, чувствовать себя в соответствии с их мнением (62 %) и контролировать или доминировать над другими людьми (40 %).

От 9 до 42-х % юношей отмечают, что иногда проявляют отдельные признаки газлайтинга. Так, четверть респондентов (23 %) отмечают, что нередко говорят неправду и преувеличивают, возвышают себя, иногда унижая других.

Они не считают, что склонны к непредсказуемым перепадам настроения и к эмоциональным драмам (39 %). Однако юноши испытывают злость, когда другие люди не соглашаются с ними и не оправдывают их ожидания (43 %) и считают верным высказывание: «Нападение-лучшая защита» (42 %).

С целью более глубокого анализа нами были сопоставлены результаты, полученные в процессе анкетирования:

Сопоставляя данные, представленные в двух анкетах, можно заметить, что студенты, вовлеченные в ситуации газлайтинга, готовы солгать важному для них человеку, чтобы не рассердить его или не развить конфликтную ситуацию (51 %), но они не склонны лгать с целью возвысить себя и заставить другого человека чувствовать себя хуже (70 %).

Респонденты отмечают, что партнер по общению часто говорит, что они «слишком чувствительны» или «слишком остро реагируют» в отношениях или различных ситуациях (69 %), но и сами отметили наиболее употребляемые фразы в своей повседневной жизни являются: «Ты слишком эмоционален», «Ты просто слишком чувствителен», «Ты не понимаешь шуток», «Почему ты расстроен? Я просто пошутил» (18–31 %).

Юноши отмечают, что им не нравится нарушать правила и социальные нормы (56 %) и использовать публичные или личные саркасти-

ческие комментарии, интернет-троллинг, гневные высказывания, а также яростные атаки на нежелательных для них оппонентов (64 %), многие не поддаются негативному влиянию со стороны партнера и они не чувствуют себя безнадежными и лишенными радости в жизни (70 %).

Большинство опрошенных утверждают, что иногда выступали в роли газлайтера по отношению к другим людям (44 %), также многие отметили, что не склонны к непредсказуемым перепадам настроения и эмоциональным драмам и считают, однако юноши испытывают злость, когда другие люди не соглашаются с ними и не оправдывают их ожидания (39 %).

Так как большая часть юношей имеют представления о том, что такое газлайтинг и как он проявляется в разных ситуациях (62 %), из этого можно сделать вывод о том, что, некоторая (20–32 %) часть опрошенных используют газлайтинг сознательно и целенаправленно.

Респонденты отметили, что готовы уступить в споре с близким им человеком, чтобы не развивать и не усугублять конфликтную ситуацию (51 %), однако они бы предпочли бы контролировать и занимать доминирующую роль в споре (60 %).

Сравнение этих анкет показало, что хотя многие юноши и бывают часто или систематически вовлечены в ситуации газлайтинга, они также и сами иногда проявляют признаки газлайтеров и употребляют их наиболее распространённые фразы.

Результаты, приведенные в статье, будут интересны работникам психолого-педагогической сферы, позволят организовывать и проводить психопросветительские и психопрофилактические занятия с юношами, направленные на расширение представлений о манипулятивном общении и о газлайтинге, а также о методах борьбы с ними.

Литература

1. *Антикиева Л.П.* Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий // Вестник ОГУ. 2020. – № 1(224).
2. *Курапова И.А.* Макиавеллизм в юношеском возрасте: особенности личности с позиции психологической безопасности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. № 3(47). С. 98–103.
3. *Стерн Р.* Скрытые манипуляции для управления твоей жизнью. STOP газлайтинг. СПб.: Питер, 2019. 304 с.
4. *Саркис С.* Газлайтинг: как распознать эмоциональное насилие и вырваться на свободу из токсичных отношений и манипуляций. – М.: Феникс, 2021. 299 с.
5. *Экман П.* Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. – СПб.: Питер, 2017. – 384 с.

**Psychological manifestations
of manipulative communication in young men
(on the example of gaslighting)**

Olga V. Lungu

*Student, Pridnestrovian State University named after
T.G. Shevchenko, Tiraspol, Transnistria
e-mail: olya_lungu02@mail.ru*

Victoria Y. Mogilevskaya

*Senior Lecturer, Pridnestrovian State University
named after T.G. Shevchenko, Tiraspol, Transnistria,
e-mail: victoriya14025@mail.ru*

Keywords: manipulative communication; level of manipulation, gaslighting;
ideas about gaslighting, youthful age.

Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков через включение в социально значимую деятельность

Лыгина Е.П.

магистрант,

Волгоградский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: lygina2605@gmail.com

Шубина А.С.

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
психологии образования и развития Волгоградского государственного
социально-педагогического университета (ФГБОУ ВО ВГСПУ)*

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: shubina-as@yandex.ru

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, потребность в одобрении, социально значимая деятельность, половая принадлежность.

В новой социальной реальности происходят бурные изменения, что провоцирует возникновение девиантного поведения. Особо уязвимой группой населения выступают подростки, характеризующиеся выраженной эмоциональной неустойчивостью, не с полностью сформированными ценностными ориентациями. В подростковом возрасте формируется потребность, направленная на получение результата одобрения среди референтной группы, где наблюдается тенденция к риску, антиобщественным действиям. Важно рассматривать и в аспекте половой принадлежности проблему возникновения девиантного поведения, многие исследователи выдвигают заключение о том, что девиантное поведение более выражено у мужчин, чем у женщин. Психологи Р.Бэрон и Д.Ричардсон выделяют закономерность в различном проявлении чувства вины по половому признаку, так у мужчин это чувство проявляется в меньшей степени, что в некоторой относительности служит стимулирующим фактором риска к совершению противоправных действий. Исследователи в области криминальной психологии – Ю.М. Антонян, А.И. Кудрявцев, Г.М. Миньковский, В.Ф. Пирожков придерживаются к тенденции роста демонстрации различных форм девиаций среди девочек-подростков. Таким образом, важно учитывать половозрастные особенности подростков, что будет способствовать построению более эффективной профилактической работы.

Все это определило цель исследования: теоретически обосновать важность учета половой принадлежности у подростков, склонных к девиантному поведению и на основе этого разработать мероприятия психолого-педагогической профилактики девиантного поведения под-

ростков в условиях социальной службы; проверить эффективность использования социально-значимой деятельности.

Достижению цели будет способствовать выдвижение следующих задач:

1. Раскрыть сущность феномена девиантного поведения в подростковом возрасте.
2. Выявить тенденцию склонности к девиантному поведению у подростков с учетом их половой принадлежности.
3. Определить роль социально-значимой деятельности в психолого-педагогической профилактике девиантного поведения.
4. На основе эмпирического исследования изучить факторы девиантного поведения подростков, выявить взаимосвязь между склонностью к девиантному поведению и потребностью в одобрении у подростков.
5. Разработать и апробировать мероприятия по психолого-педагогической профилактике девиантного поведения.

Предмет исследования: психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков через включение подростков в социально значимую деятельность.

Гипотеза исследования: выявление взаимосвязи склонностью к девиантному поведению и потребностью в одобрении с учетом половой принадлежности подростков: разработана и внедрена в практику деятельности социальной службы мероприятия психолого-педагогической профилактики девиантного поведения, основанная на включении подростков в социально значимую деятельность.

Методы исследования: для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс методов, включающих в себя: опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел); методика диагностики «Оценка потребности в одобрении Марлоу-Крауна», Тест мотивов аффилиации (диагностики самооценки мотивации одобрения, социальной желательности); анкетирование на тему «Какие положительные эффекты Вы получили от приобщения к добровольческой (волонтерской) деятельности?»).

В целях осуществления психолого-педагогической профилактики девиантного поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, с 2022 года в структуре деятельности ГКУ СО «Волгоградский областной центр психолого-педагогической помощи населению» функционирует клуб для подростков «Старт в будущее». Основной целевой группой проекта являются подростки, оказавшиеся в социально-опасном положении. Клуб создан с целью развития у подростков жизненно необходимых навыков, способствующих конструктивной социально-психологической адаптации и создание условий для самореализации личности.

На первоначальном этапе апробации мероприятий психолого-педагогической профилактики девиантного поведения была проведена диагностика в соответствии с методикой «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (модификация–А.Н. Орел), разработанной А.А. Рукавишниковым. Исходя из результатов была выявлена следующая взаимосвязь между половой идентичностью и склонностью к девиантному поведению: уровень склонности к девиантному поведению у мальчиков-подростков выше уровня, чем у девочек-подростков на уровне значимости $p \leq 0,05$ ($P=0,038$: U-критерий Манна-Уитни), что подтверждает ранее выдвинутую гипотезу. Исходя из анализа результатов диагностики, было выявлено, что девочки-подростки более склонны к установке на социальную желательность, чем мальчики-подростки. Учет фактора половой принадлежности важен при построении алгоритма психолого-педагогической профилактики девиантного поведения подростков.

Одним из самых эффективных форм профилактической работы является приобщение к социально-значимой деятельности позволяет подросткам почувствовать себя нужными, востребованными, что удовлетворяет их потребность в одобрении в позитивной динамике и исключает возникновение вариантов различных девиаций. Из числа участников клуба создан волонтерский отряд 3D, где некоторые подростки впервые осознали себя уважаемыми и востребованными. Ко Дню пожилого человека была организована творческая работа под названием «Цветы добра», подростки расписывали акриловыми красками гипсовые фигуры в виде цветов и открытки в качестве подарков для граждан пожилого возраста. С учетом выявления у мальчиков-подростков большей склонности к девиантному поведению, активно внедряется система мероприятий, направленных на формирование здоровьесберегающего поведения в рамках участия в разработке информационных буклетов на тему «Здоровый образ жизни» и проведения совместно с волонтерами-студентами направления подготовки «Физическая культура» спортивных эстафет и игр на свежем воздухе с детьми младшего школьного возраста. Н. Жанков считал, что физические упражнения воспитывают качества необходимые для успешной социализации мальчиков-подростков: активность, смелость, решительность, настойчивость.

Обратной связью от подростков на вопрос анкеты: «Какие положительные эффекты Вы получили от приобщения к добровольческой(волонтерской) деятельности?», стали следующие ответы: – оказание помощи и приобретение новых знакомств; моральное повышение ценности своей личности; много положительных эмоций и новых навыков.

По данным измерения мотивации аффилиации выявлено, что выраженность мотива «стремление к принятию» стала преобладать у 87 % участников клуба «Старт в будущее», это подтверждает мысль о том,

что у подростков реализуется потребность в социально-приемлемом одобрении.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы о том что, профилактика девиантного поведения будет осуществлена успешно в рамках клуба для подростков при учете половозрастных особенностей подростков в условиях сформированности опыта социально-приемлемой деятельности, что будет способствовать формированию адекватного представления о самом себе, что можно подтвердить словами поэта Р.Бернаса: «твердой убежденностью в импонировании другим людям, уверенностью в способности осуществлять определенный вид деятельности и чувством собственной значимости».

Литература

1. *Белобрыкина Е.А., Белобрыкина О.А.* Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2. – С. 47–58.
2. *Белова Е.Г.* Девиантное и агрессивное поведение подростков: Гендерные различия // Вестник магистратуры. 2015. № 6–1.
3. *Кучеренко П.А., Коровяковский Д.Г., Антонова Н.В., Хромова Н.М., Майстрович Е.В.* Добровольчество и волонтерство как инструмент профилактики девиантного поведения подростков // Психология и право. 2020. Т. 10. № 2. С. 51–63.
4. *Рогачев А.И.* Коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры // Уникальные исследования XXI века. 2015. № 8 (8).
5. *Солоницына М.А., Питайкина А.А., Лимонченко Р.А.* Диагностическая информативность методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел): проблемы практического применения // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2.
6. *Щербаков А.Д.* Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»: критическая заметка // Социально-экономические явления и процессы. 2016. № 11.

Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior of adolescents through inclusion in socially significant activities

Lygina E.P.

*Master's student, Volgograd State Psychological
and Pedagogical University (VGSPU), Volgograd, Russia,
e-mail: lygina2605@gmail.com*

Shubina A.S.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor of the Department of Psychology
of Education and Development of the Volgograd State
Socio-Pedagogical University (FSBEI IN VGSPU)
Volgograd, Russian Federation
e-mail: shubina-as@yandex.ru*

Keywords: deviant behavior, prevention, need for approval, socially significant activity, gender.

К вопросу о склонности к виктимному поведению подростков в ситуации развода родителей

Максимкина С.С.
магистрант

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: svetlana.maksimk@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются факторы влияющие на формирование склонности к виктимному поведению у подростков в ситуации развода родителей, поднимается вопрос важности формирования доверительной среды в семье и образовательной среде

Ключевые слова: подростковый возраст, виктимное поведение, жертва, неполная семья, развод родителей.

Развод является стрессогенной ситуацией, деструктивно влияющей на подростков. На данный момент существует множество исследований на тему переживаний подростками развода родителей в целом, но довольно мало исследований о более конкретных последствиях развода, в особенности спустя время. Личность ребёнка, проживающего стресс развода, неизбежно претерпевает изменения. Одним из самых распространенных способов реагирования на стресс у подростков считается провокационное, самоповреждающее поведение деструктивного характера. Оно содержит в себе все характеристики виктимного поведения.

В современных источниках проблему виктимного поведения подростков трактуют через призму разных теорий. В.И. Полубинский рассматривает виктимность как свойство личности, обусловленное социальными, психологическими и биологическими факторами. Аспекты поиска взаимосвязи виктимного поведения и особенностей индивидуально-психологических черт подростка раскрыты в исследованиях таких авторов как О.О. Андронникова, И.А. Дмитриева, И.А. Кибальчиченко, Д.М. Белян, Л.А. Азарова, и др. Но в тоже время проблема виктимного поведения подростков в ситуации развода родителей пока изучена недостаточно хорошо. Актуальность темы подтверждается большим процентом разводов среди семей данным по Росстата, за 2019 год расторгнуты 57,8 % браков. Изучение этой проблемы позволит создать новые и улучшить уже существующие программы психологической профилактики и коррекции виктимного поведения подростков в образовательной среде.

К особенностям виктимного поведения подростков относят безразличие к происходящему; страх риска, избегание, уход от проблем и трудностей и реальности в целом; нежелание проявлять активность и инициативу. Такие переживания носят консервативный характер,

происходит стагнация личностных ресурсов, блокируется стремление к более высокому уровню и качеству жизни. Подросток склонный к виктимному поведению перманентно ощущает себя несчастным, беспомощным, неспособным что-то изменить. Фиксация на своих бедах создаёт жизненный сценарий полный несправедливости и жестокости, а пассивность, безразличие, и самоповреждение становятся формами защиты подростка от этого мира. Виктимность в поведении подростка может выражаться в инертности психики, из-за чего переживание травмирующих событий затягивается, перерастая в депрессивные состояния. Огромную роль в формировании подобного поведения у подростков играют родители и образовательная и социальная среда.

Стресс, сопровождающий процесс развода родителей часто провоцирует отклонения в поведении подростка, в его эмоциональном и физическом состоянии. Развод часто сопровождается нарушением ролевой структуры семьи, и порождает дисфункциональные детско-родительские отношения. Якушенко Е.Г. в своём исследовании показывает, что подростки, пережившие развод родителей, заметно отличаются от подростков из полных семей, больше всего нарушением эмоциональной сферы и трудностями личностного самоопределения. Травмирующим фактором является наличие стрессогенных ситуаций, присутствующих, как правило, до и после развода. Факт того, что решение никак не зависит от самого подростка, и он может только смириться с происходящим, вызывает ощущение несправедливости, собственной ненужности, неспособности повлиять на ситуацию. Так же стоит отметить что, развод является формой резкой сепарации с родителем, что может вызывать различные протестные, фобические и депрессивные реакции у подростка.

Наиболее виктимогенными считаются ситуации неуспеха, несправедливости, ситуации демонстрации кем-то из окружения негативных эмоций, нарушение личных границ. Ситуация развода и предшествующие ей состояния всех членов семьи дестабилизируют подростка, и толкают его к провокации родителей, которые в это период могут быть склонны к агрессии. Если же родители находятся в пассивном, апатичном состоянии, и не реагируют на такие провокации подростка, он старается обратить на себя агрессию незнакомых людей, сверстников или преподавателей, так же с помощью провокаций. Таким образом, подросток может вызывать по отношению к себе проявление насилия, с целью сделать себя жертвой и реализовать виктимное поведение, а также прожить таким образом чувство агрессии, обращенное вовне, но не допущенное к проживанию внутри. В целом примеров виктимного поведения подростков довольно много, часто подросток в ситуации развода, не найдя опоры и поддержки в семье, начинает искать её вне семьи в референтных группах. Так проявляются качества внушаемости, довер-

чивости и наивности. Подросток ищет поддерживающего взрослого в ситуации зависимых отношений в семье перед разводом, и отсутствие психологической сепарации. Так подросток может искать себе замену родительской фигуры, от которой он зависел, но лишился её в ситуации развода. Чаще всего такой ребёнок реализует виктимное поведение в криминальных группах, где доказывает свою преданность, и может проявлять рискованное поведение.

В современных исследованиях основной акцент сделан на анализе восприятия мира подростками и их психологическими особенностями. Анализ исследований показал, что современный подросток развивающийся в рамках дезадаптивного стиля семейного воспитания, может обрести в личном репертуаре маркеры готовности становиться жертвой внешних обстоятельств, в том числе и агрессии среди сверстников, а именно, тревожность, пассивность, конформность, агрессивность. Подросток с тем или иным типом дизонтогенетического развития обладает высокими показателями виктимогенности, что связано с наличием у такого индивида дизонтогенетических маркеров, отражающихся в специфических характеристиках физического, психического и социального развития, которые обусловлены искажением восприятия реальности, дефицитарностью в сфере сознания, низкими показателями устойчивости психики, чертами инфантилизма и дефицитами навыков построения адекватной системы межличностных отношений. Таким образом, в последних исследованиях мы видим акцент на изучении современных неадаптивных форм виктимного поведения подростков. Психологи в рекомендациях отмечают необходимость создания положительной и поддерживающей среды, при этом должен выполняться ряд условий: подросток должен чувствовать себя безопасно дома и в образовательной среде, чувствовать свою значимость и важность своих чувств без потребности уходить в жертвенное поведение. Так же факторы необходимые для благоприятного исхода – позитивные отношения между расставшимися супругами, взаимопонимание внутри неполной семьи, поддержка социального окружения, образовательного учреждения и др. Учитывая большую продолжительность острой фазы кризиса, как подростку, так и родителям необходима помощь специалистов психолого-педагогических служб что является основанием для разработки и реализации в школах профилактических программ по предотвращению склонности к виктимности у подростков.

Литература

1. Андронникова О.О. и др. Онтогенетическая концепция виктимности личности. – 2019, С. 11–15, С.25–26, С.114–117.
2. Андронникова О.О. Возможности трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в образовательном пространстве //Философия образования. – 2014. – № . 1. – С. 178–184.

3. *Малкина-Пых И.* Психология поведения жертвы. – Litres, 2022. – С. 228
4. *Нартова–Бочавер С.К.*, и др. Ребенок в карусели развода.– Москва, 2008. – С. 371.
5. *Полубинский В.И.* Криминальная виктимология и виктимность // Научный портал МВД России. – 2010. – № . 2. – С. 69–77.
6. *Якушенко Е.Г.* Клинико-психологические особенности подростков разведенных родителей : дис. – ЕГ Якушенко. СПб., 2008., – С. 35.

On the issue of the propensity to victim behavior of adolescents in a situation of parental divorce

Svetlana S.Maksimkina

master

*Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation*

e-mail: svetlana.maksimk@mail.ru

Abstract: the article examines the factors influencing the formation of propensity to victim behavior in adolescents in a situation of parental divorce, raises the question of the importance of forming a trusting environment in the family and educational environment.

Keywords: adolescence, victim behavior, victim, incomplete family, parents' divorce.

Эмоциональный компонент дистанционного взаимодействия педагогов и обучающихся: опыт и ожидания студентов

Матвеева А.И.

аспирант отдела подготовки и аттестации кадров высшей квалификации, аналитик управления научных исследований ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ)

г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9595-3458>

e-mail: lyonchik_7777@list.ru

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, цифровизация образования, способы выражения эмоций, педагог, обучающиеся, дистанционная коммуникация.

Внедряясь во все сферы деятельности человека, процесс цифровизации прочно проник и в систему образования на всех ее уровнях. Цифровизация во многом улучшила и облегчила процесс образования: позволила обучению любого уровня стать более доступным и повсеместным, расширила арсенал инструментов педагога интерактивными формами обучения и специализированным программным обеспечением, позволяющим увеличить наглядность учебных материалов и многое другое. Но цифровизация имеет и другие, менее однозначные последствия. В результате использования информационных технологий и увеличения физической дистанции между субъектами образования качественно преобразовался сам процесс обучения: изменились способы восприятия информации, стили мышления в освоении знаний и навыков современных обучающихся [1]. На ряду с высоким уровнем значимости аффективной составляющей процесса обучения, изменились особенности механизмов идентификации, интерпретации, демонстрации и контроля за эмоциями участников педагогического взаимодействия, то есть эмоционального интеллекта. Это определяет возросший научный интерес к специфике развития и функционирования эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов у всех субъектов образования [2]. Различия в «эмоциональном языке» реализуемом в цифровой среде педагогом и обучающимися является основанием для возникновения барьеров в понимании и осуществлении эффективного педагогического взаимодействия.

Так, например, было экспериментально доказано, что существуют значительные различия в частоте использования средств выражения эмоций педагогами и обучающимися в ситуациях цифровой письменной и онлайн коммуникациях [3]. Обучающиеся более активно используют инструменты, передающие собеседнику их эмоциональное состояние. Кроме этого различия наблюдаются и в содержательной

составляющей – одни и те же средства выражения эмоций по-разному интерпретируются участниками коммуникации [4]. Большой арсенал средства опосредования эмоциональных состояний именно в цифровой среде и высокая значимость опыта и круга общения, делают возможным возникновение коммуникационных барьеров. Данный факт может оказывать влияние не только на общий эмоциональный климат в коллективе, но и на снижение академических достижений обучающихся [3].

Целью исследования стало изучение особенностей цифровых средств выражения эмоций педагогами в условиях цифровизации образования для определения эффективной стратегии поведения педагогов при электронной коммуникации. В рамках настоящего исследования было изучено отношение обучающихся к способам и средствам выражения эмоций педагогами. Для этого была разработана анкета в формате Google-forms, содержащая 9 открытых вопросов о средствах выражения эмоций педагогов при дистанционной коммуникации (при электронной переписке и в режиме видео-конференц-связи). В сборе данных приняли участие 20 студентов вузов, (средний возраст – 25,7 лет) 30 % мужчин, 70 % – женщин. Для обработки данных использовались метод контент-анализа и дескриптивный анализ.

В первую очередь вопросы анкеты были направлены на изучение личного опыта респондентов, какими средствами выражения эмоций пользуются знакомые им педагоги. Так было выявлено, что в письменной коммуникации педагоги чаще всего используют графические средства (смайлики, стикеры, картинки), а также знаки препинания и символы (65 % респондентов), реже педагоги выражают свое эмоциональное состояние словами и эмоционально окрашенными речевыми оборотами («я расстроен/удивлен» 20 %), а также 20 % респондентов указали, что педагоги никак не выражают эмоции при переписке. При общении по видео-конференц-связи (ВКС) большее количество респондентов (50 %) отмечают интонацию и эмоциональную речь с паузами и акцентами, 30 % и 25 % опрошенных указывают на словесную обратную связь и невербальные средства выражения (мимика, жесты), соответственно, а также отмечают шутки смех (15 %).

Следующий блок вопросов был посвящен неприемлемым, на взгляд обучающихся, средствам выражения эмоций педагогами. В рамках ВКС респонденты считают неуместным только повышение голоса и ругань, а вот при электронной переписке перечень более обширен: чрезмерное или неуместное использование смайлов и эмодзи (25 %), нецензурная лексика и брань (15 %), прилюдная критика и сарказм (15 %), избыток знаков препинания и символов (5 %). Кроме этого, респонденты особенно отмечают неуместность панибратства и использования молодежного сленга и жаргона.

И наконец, обучающимся был задан вопрос о том, как, по их мнению, педагогам стоило бы выражать свои эмоции. Так большинство

опрошенных (60 %) указали на важность графических символов – смайлов, стикеров, картинок и мемов, но отметили роль контекста ситуации и подчеркнули – средства должны применяться лаконично и адекватно ситуации общения. Также большая часть респондентов подчеркнули, что в ситуации дистанционного обучения необходимо словесно выражать свои эмоции (текстом и голосом) и избегать двусмысленности, озвучивая свои мысли – более 65 % опрошенных.

Отдельный вопрос анкеты был посвящен «идеальному дистанционному занятию», то есть респонденту предлагалось в свободной форме описать максимально продуктивное, на его взгляд, занятие в дистанционном формате, а также объяснить, что именно имеет значение при организации такого занятия. В результате обработки полученных данных 50 % респондентов отметили значимость обратной связи от обучающихся и подчеркнули важность организации взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. 35 % обучающихся, отвечая на данный вопрос, указали на «интерактивность» занятия и уточнили, что на занятиях хотели бы разнообразия форм работы (в том числе групповой) с применением дополнительных сервисов и платформ, расширяющих образовательные возможности (Miro, Padlet, Канва и др.). Кроме этого, более 30 % опрошенных указали на включенные камеры и микрофоны у всех участников образовательного процесса, в особенности подчеркивая важность включенной камеры у педагога. Также обучающиеся отметили такие признаки эффективного занятия, как: наглядность презентационных материалов педагога (25 %), технические характеристики подключения: хорошая связь, качество видео и звука (25 %), а также организационные моменты – обучающиеся хотели бы четко понимать, как и в каком формате будет проходить занятие, что от них требуется и каковы будут критерии оценки (20 %).

На основании полученных данных можно сделать вывод, что обучающиеся, являясь полноправным субъектом образовательного процесса, хотели бы избежать фактора неопределенности и понимать «правила игры», то есть быть осведомленными о ходе занятия, форматах работы и требованиях к ним. Но при этом большинство из них понимают, что педагогам необходимо заинтересовать и замотивировать обучающихся наглядными презентационными материалами, интересными форматами работы и отмечают важность выражения эмоций при дистанционном обучении. Обозначая важность субординации и делового стиля общения, обучающиеся указывают на достаточно скудный арсенал средств выражения эмоций и пренебрежение обратной связью и выстраиванию эмоционального контакта педагога с обучающимися. Используя популярные средства, такие как смайлы и мемы, педагоги часто не до конца осознают их смысл и уместность ситуации общения. Полученные данные говорят о важности просвещения педагогов, расширении их

арсенала средств выражения эмоций, а также необходимости диалога с обучающимися по вопросу построения эффективного образовательного процесса при цифровизации обучения.

Литература

1. *Панов В.И., Патраков Э.В.* Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М. 2020, ФГБ-НУ «Психологический институт РАО»; Курск: «Университетская книга». 199 с. <https://doi.org/10.47581/2020/02.Panov.001>
2. *Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С.* Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 46–53.
3. *Воробьева И.В., Кружкова О.В., Матвеева А.И.* Выражение эмоций педагогом и обучающимися в условиях дистанционного взаимодействия человека // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика : Сборник научных статей, Москва, 04–05 июля 2022 года. – Москва: Психологический институт Российской академии образования. 2022. С. 114–118. – DOI 10.24412/cl-36923–2022–1-114–118.
4. *Petersen V.C.* The relationship between emotional intelligence and middle school students with learning disabilities / ProQuest LLC, Psy.D. Dissertation. Hackensack: Fairleigh Dickinson University – 2010. – 78 p.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения по теме «Исследование эмоционального интеллекта субъектов образовательной среды в условиях цифровизации».

The Emotional Component of Distance Interaction between Teachers and Students: Students' Experiences and Expectations

Alena I. Matveeva
graduate student,

Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia

ORCID: 0000-0002-9595-3458,

e-mail: lyonchik_7777@list.ru

Funding. The research was performed within the framework of the state assignment of the Ministry of Education on the theme “Research of emotional intelligence of the subjects of the educational environment in the conditions of digitalization”.

Keywords: emotions, emotional intelligence, digitalization of education, ways of expressing emotions, teacher, learners, distance communication.

Особенности преодоления стереотипов действий в деятельности первоклассников

Милютина В.В.

*Студент магистратуры кафедры
«Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
Педагог-психолог,
Университетская гимназия (школа-интернат) МГУ
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7830-6788>,
e-mail: valetiaymilutina@mail.ru*

Ключевые слова: перепредмечивание, первоклассники, творчество, стереотипы деятельности, групповая работа, индивидуальная работа.

На данный момент в образовании существует тенденция к закреплению стереотипов действий. Подтверждением тому может послужить «наreshивание» типовых заданий при подготовке к ГИА, выстраивание процесса обучения таким образом, чтобы подготовить обучающихся к экзамену. Если обратиться к опыту начальной школы, то здесь это заметно уже на первом году обучения: результатом урока является изучение и закрепление определенного способа решения задачи, примера и т.д., если ученик отклоняется от данного способа при выполнении типовых заданий, то получает отрицательную отметку.

Возникает вопрос о том, к чему может привести закрепление стереотипов деятельности. Во ФГОС НОО прописаны планируемые образовательные результаты. Вот некоторые из них, достижению которых может помешать «стереотипизация»: для обучающихся необходимо создавать условия для их самостоятельной реализации учебной деятельности; необходимо способствовать развитию творческих способностей, стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию [4]. Также, это влияет особым образом на развитие универсальных учебных действий, на достижение образовательных предметных результатов.

Перепредмечивание выступает в качестве основы для творчества, но не только в его классическом понимании. Творческий процесс должен пониматься шире: это всегда преодоление стереотипов деятельности. Можно работать бухгалтером или юристом и организовывать свою работу «творчески». Чем старше человек становится, тем шире его опыт взаимодействия с «предметами», ведь он овладевает именно теми способами, которые заложены в его культуре. Приведем пример: взрослый человек берет ложку и не задумывается о том, как при помощи нее есть

или делать с ней что-то иное, он идет на работу и совершает действия по образцу.

Если перейти к работе, то она является общественным трудом, вне зависимости от функций, которые выполняет работник. На производстве необходимо наличие стандарта, общего образца. Рассмотрим сборку автомобиля на заводе. Необходимо следить за производством одинаковых деталей, слаженности, порядка сборки, иначе могут возникнуть опасные ситуации при последующей эксплуатации полученного транспортного средства, если по причине халатности оно будет допущено к продаже. С одной стороны, такое отклонение от инструкции ведет, в крайнем случае, к неминуемой катастрофе. Но с другой стороны, при таком процессе тоже есть место творчеству, именно тот подход, который будет отличным от подходов других сотрудников будет являться преодолением стереотипа действия. Например, один из операторов конвейера нашел наиболее эффективный и точный способ проверки качества изготавливаемых деталей. Это его идея, он преодолел установленный способ действий и, тем самым, наладил свою зону производственного процесса.

Но, как правило, стереотипы закрепляются все сильнее, с накопленным опытом преодолевать их затруднительно. Иначе дело обстоит в раннем возрасте, когда у ребенка начинается активное экспериментирование с объектами. Родители начинают учить малыша есть при помощи ложки, тем самым ребенок опредмечивает объект, для него «ложка» становится ложкой. Но до этого момента он пробует выстроить действия с ней разными способами. В это же время возникает противоречие. Ребенок еще недостаточно владеет различными действиями и опытом использования «предметов», но в этот момент он наиболее свободен от стереотипов. В дошкольном возрасте можно заметить подобный переход, когда у ребенка уже сложились некоторые стереотипы, но в процессе игры он преодолевает их и уже перепредмечивает. В младшем школьном возрасте игра ребенка немного видоизменяется, перепредмечивать ему становится сложнее. Но он уже включен в учебный процесс, который считается его основным видом деятельности. На этом этапе можно оказать помощь в преодолении стереотипов деятельности. Важно обеспечить готовность педагогов давать возможность преодолевать стереотипы.

В исследовании Милютиной В.В. и Нечаева Н.Н. [1] описан психолого-педагогический эксперимент, который подразумевал проведение с детьми ряда занятий на перепредмечивание: 1) опредмечивание неизвестных «предметов» (объектов); 2) поиск необычных «предметов» при помощи которых можно выполнить привычное действие; 3) классификация предметов по общим признакам, подбор подходящего предмета к ряду; 4) перепредмечивание. В ходе проведения анализа результатов эксперимента был сделан вывод о том, что, благодаря перепредмечиванию, первоклассники стали находить наибольшее количество решений

предлагаемых им заданий. Данные исследования можно продолжить, проанализировав, повлияет ли прохождение этого курса на решение не только житейских, но и учебных задач. Также, оказалось, что работа над перепредмечиванием в группах наиболее эффективна. Ж. Пиаже писал об освобождении эгоцентризма, в отечественных работах показано, что освобождение от эгоцентризма происходит в момент обсуждения. То же происходит относительно освобождения от стереотипов деятельности. Стоит отметить, что индивидуальная работа над заданиями тоже оказалась эффективна.

Педагогам необходимо давать возможность обучающимся заниматься поиском новых способов решения, организации текстов и т.д. Во многих современных образовательных программах есть элементы, способствующие преодолению стереотипов деятельности. Стоит закрепить эти элементы и массовых школах.

Литература

1. Милютина, В.В. Влияние творческих заданий на развитие учебной деятельности первоклассников / В.В. Милютина, Н.Н. Нечаев // Выпускная квалификационная работа. – М 2022. – 112 с.
2. Нечаев, Н.Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования / Н.Н. Нечаев // Культурно-историческая психология. – 2018. – Том 14. – № 3. – С. 57–66. – DOI:10.17759/chp.2018140305
3. Нечаев, Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–27.
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020). – (<https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>).

Features of overcoming action stereotypes in the activities of first graders

Milyutina V.V.

*Master's student of the department
"Cultural and historical psychology of childhood",
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
Educational psychologist,
University gymnasium (boarding school)
of Moscow State University, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7830-6788>,
e-mail: valetiyamilutina@mail.ru*

Keywords: reobjectification, first-graders, creativity, activity stereotypes, group work, individual work.

Самооценка подростков, склонных к интернет-зависимости

Миронюк В.С.

Магистрант

Белорусский государственный педагогический университет имени

Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: t.v.gormoza586@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема нестабильной самооценки у подростков с интернет-зависимостью. Описываются основные подходы к изучению интернет-зависимости в подростковом возрасте. Также акцентируется внимание на тенденции роста количества подростков, которые имеют патологическую зависимость от использования интернета. В качестве ключевого доказательства представлены эмпирические данные изучения уровня самооценки подростков с интернет-зависимостью.

Ключевые слова: подросток; самооценка; информационная среда; интернет-зависимость; взаимосвязь.

Проблема подростковой зависимости от интернет-пространства актуальной для исследования, так как информационные технологии внедрились практически во все сферы человеческой жизни. В век информационных технологий интернет выступает в роли информационного, коммуникативного, познавательного и досугового портала, что ведет к внедрению интернета практически во все виды деятельности человеческой жизни. Виртуальное пространство стало движущей силой, под влиянием которой происходит формирование личности подростков. Согласно полученным данным социологических опросов, которые проводились фондом общественного мнения, подростки чаще всего используют интернет-ресурсы.

В XXI веке важную роль играет информационное пространство, а также профессиональная и учебная деятельность, которая связана большим объемом переработки информации. Данная деятельность невозможна без использования компьютерной техники.

В связи с этим, важной темой для изучения являются индивидуально-психологических последствиях компьютеризации и информатизации. Наиболее подверженными зависимости от компьютерных игр и от интернета являются дети подросткового возраста. Подросткам сложнее самостоятельно контролировать время, проведенное за компьютером. А постоянное нахождение в виртуальном пространстве и отсутствие контроля за этим со стороны взрослых нередко могут привести к состоянию депривации. Среди индивидуально-психологических особенностей личности подростков с компьютерной зависимостью выделяют

повышенную тревожность, отсутствие навыков к саморегуляции, эмоциональную нестабильность, низкую самооценку [1, с. 135].

Таким образом, одной из современных проблем, угрожающих психическому здоровью подрастающего поколения, является интернет-зависимость, которая сегодня превратилась в серьезную общественную проблему, требующую изучения [2, с. 547].

В настоящий момент в Беларуси существует множество работ, посвященных проблеме компьютерной зависимости у подростков. С.Н. Чигирь и Д.И. Захарченко занимались изучением влияния компьютерных технологий на развитие личности в старших классах. С.С. Абрамова рассматривала интернет-аддикцию в контексте культурологических проблем. И.И. Дроздов исследовал зависимость от социальных сетей у молодежи. Е.В. Гриневич рассматривала интернет-зависимость как фактор развития асоциального поведения у молодежи.

Цель исследования – изучить уровень самооценки личности подростков с компьютерной зависимостью.

Методы исследования: тестирование: «Тест на интернет-зависимость» К. Янг и «Экспресс диагностика уровня самооценки» Н.П. Фетискин.

Нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 93 г. Минска» и ГУО «Средняя школа № 24 г. Бреста». Выборку составили 150 учащихся 7 и 8 классов (77 мальчиков и 73 девочек), возраст респондентов – 12–13 лет. В процессе исследования нами были использованы следующие методики: «Тест на интернет-зависимость» К. Янг и «Экспресс диагностика уровня самооценки» Н.П. Фетискин.

Анализ результатов диагностики показал, что среди подростков существует тенденция к чрезмерному использованию интернета: 56 % испытуемых имеют интернет-зависимость, 31 % респондентов имеют проблемы с чрезмерным использованием интернета, и только 13 % подростков являются обычными пользователями интернета и легко могут контролировать время, которое они проводят в сети.

При сопоставлении результатов исследования интернет-зависимости и уровня самооценки было выявлено, что у 47 % респондентов с интернет-зависимостью заниженный уровень тревожности, 35 % опрошенных имеют завышенный уровень самооценки и лишь у 18 % подростков, которые имеют паталогическую склонность к интернету, адекватный уровень самооценки. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

Также для нашего исследования интерес представляют обучающиеся, которые имеют склонность к интернет-аддикции. По результатам диагностики из данной выборки 54 % имеют заниженную самооценку, 32 % завышенный уровень самооценки и 14 % нормальный уровень самооценки. Результаты исследования представлены на рисунке 2.



Рис. 1. Сопоставление наличия интернет-зависимости с уровнем самооценки.

По данным результатам можно сделать вывод о том, что у преобладающему проценту подростков с интернет-зависимостью и склонностью к интернет-зависимости присуща нестабильная самооценка.



Рис. 2. Сопоставление склонности к интернет-зависимости с уровнем самооценки.

Анализируя результаты диагностики, мы приходим к выводу о необходимости разработки и внедрения программы коррекции интернет-зависимого поведения у подростков, которая нацелена на стабилизацию уровня самооценки у подростков, развитию навыков саморегуляции и самоконтроля, а также формирование установки на умеренное использование интернета.

Данная работа рассматривает лишь одну из поведенческих характеристик подростков со склонностью к интернет-зависимости. Исследования в данном направлении могут быть продолжены. Это может быть диагностика не только уровня самооценки, но и изучение психологических особенностей личности подростков с интернет-зависимостью в целом. Также перспективы дальнейшего исследования проблемы в данном направлении поможет выявить предпосылки, которые бы способствовали возникновению аддиктивного поведения, и их предупреждение.

Литература

1. Дроздов, И.И. Виртуальная среда как фактор возникновения аддиктивного поведения / И.И. Дроздов, Т.В. Шершнёва. – Минск : УГЗ, 2018. – 270 с.
2. Коптелова, Н.И. Особенности компьютерной игровой зависимости среди подростков / Н.И. Коптелова, М.В. Данилова // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 547–549.
3. Янг, К. Диагноз, Интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

Self-Assessment of Adolescents Prone to Internet Dependence

V. Mironuk

*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus
e-mail: t.v.gormoza586@gmail.com*

Annotation. The article deals with the problem of unstable self-esteem in adolescents with Internet addiction. The main approaches to the study of Internet addiction in adolescence are described. Attention is also focused on the growth trend in the number of adolescents who have a pathological dependence on the use of the Internet. Empirical data from a study of the level of self-esteem of adolescents with Internet addiction are presented as key evidence.

Keywords: teenager; self-esteem; information environment; internet addiction; interrelationship.

Ориентация на будущее как фактор готовности студентов к саморазвитию

Нерушай А.И.

*студент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»),
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: alina.nerushai@yandex.ru*

Меркулова О.П.

*кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии
образования и развития, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»),
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Ключевые слова: временная перспектива, временная ориентации, ориентация на будущее, саморазвитие личности.

Говоря о такой социальной группе как студенчество, мы не можем не отметить специфичные для нее социально-психологические особенности. Как определял Д.А. Леонтьев, студенчество является особой социальной группой, которая находится на пересечении двух возрастных этапов – юности и зрелости. Обучение в высших учебных заведениях является фактором, продлевающим знакомую учебную деятельность и увеличивающим период адаптации молодежи к взрослой самостоятельной жизни. Это приводит к расширению самосознания и свободы выбора, что дает возможность более глубокого самоопределения.

Наиболее значимыми сферами жизни в данный период являются учебная деятельность, профессиональное и личностное становление. Процессы самопознания и саморазвития, берущие начало в подростковом возрасте, закрепляются и стабилизируются в период юности.

В данном исследовании мы предполагаем, что процесс саморазвития молодых студентов тесно связан с субъективным образом будущего личности и содержанием долгосрочно поставленных целей. Ориентация на будущее, процесс активного планирования жизненного пути и позитивная эмоциональная оценка его содержания способствуют формированию осмысленного отношения к настоящему и, тем самым, активизируют процесс саморазвития личности, обеспечивают готовность к его реализации.

В связи с этим, гипотезой нашего исследования является предположение о том, что личность, обладающая выраженной ориентацией на будущее, характеризуется высоким уровнем готовности к саморазвитию. Таким образом, нами была поставлена следующая цель – изучение особенностей саморазвития и временной ориентации современных сту-

дентов, а также выявление взаимосвязи между ориентацией на будущее и готовностью к саморазвитию.

Для реализации цели исследования нами были выделены следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы охарактеризовать основные подходы к изучению понятий “временная ориентация” и “саморазвитие”;
2. Подобрать систему методов и провести эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи между особенностями выраженности у современных студентов ориентации на будущее и их готовностью к саморазвитию.

Теоретико-методологическую базу нашего исследования составили научные работы, посвященные исследованию проблемы временной перспективы таких авторов, как Ф. Зимбардо и Дж. Бойд. В основе нашего исследования лежит положение авторов о том, что временную ориентацию можно определить как неравномерность соотношения представлений о темпоральных зонах (прошлом, настоящем и будущем) в сознании человека. Проблема саморазвития рассматривалась нами в рамках культурно-исторического подхода, в частности, с позиций таких авторов, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и М.А. Щукина. Опираясь на принципы культурно-исторического подхода, мы определяем саморазвитие как процесс самоизменения личности, активного и целенаправленного творчества и самотворения.

Основываясь на этом, для изучения особенностей временной ориентации современных студентов нами были подобраны такие диагностические методики, как «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо» в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой и О.В. Митиной» и проективная методика «Циклический тест» Т. Коттла. Для оценки особенностей саморазвития современных студентов нами были выбраны отдельные параметры, включенные в структуру методик «Шкала психологического благополучия К. Рифф» в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко и «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной.

Исследование было проведено на выборке, состоящей из 94 студентов различных специальностей в возрасте от 18 до 23 лет.

В ходе статистической обработки эмпирических данных по методикам «Шкала психологического благополучия К. Рифф» и «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо» с применением коэффициента корреляции Пирсона мы установили наличие умеренной положительной связи между ориентацией на будущее и шкалами «Управление средой» и «Цели в жизни». Отмечается заметная положительная связь между ориентацией на будущее и шкалой «Осмысленность жизни».

Нами были установлены корреляционные связи между показателями опросника временной перспективы Ф. Зимбардо и опросника «Уровень

развития субъектности личности М.А. Щукиной». Наблюдается умеренная положительная связь между ориентацией на будущее и общим уровнем субъектности личности. Также существует слабая положительная связь между ориентацией на будущее и показателями креативности.

Значимые корреляционные связи наглядно отображены в таблице, представленной ниже.

Таблица

Результаты применения коэффициента корреляции Пирсона

	Ориентация на будущее
Осмысленность жизни	0,599**
Цели в жизни	0,434**
Управление средой	0,471**
Субъектность	0,320**
Креативность	0,208*

* Корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$

** Корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$

В ходе обработки результатов проективной методики «Циклический тест» мы выделили четыре варианта временных ориентаций, представленных в ответах испытуемых: ориентация на прошлое, ориентация на настоящее, ориентация на будущее и равномерная временная ориентация.

В ходе статистической обработки данных с применением критерия Краскала-Уоллиса нам удалось установить, что существуют различия в параметрах методик «Шкала психологического благополучия К.Рифф» и «Уровень развития субъектности личности» у респондентов с различными временными ориентациями.

В частности, испытуемые с выраженной ориентацией на будущее характеризуется более высокими результатами по показателям способности к управлению средой, личностного роста, сформированности целей в жизни.

Также респонденты, обладающие ориентацией на будущее, имеют более высокие результаты по показателям субъектности и креативности, чем респонденты с другими видами временных ориентаций.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась. Личность, обладающая выраженной ориентацией на будущее, характеризуется высоким уровнем готовности к саморазвитию. Мы можем говорить о том, что ориентация на будущее отражает направленность личности на реализацию поставленных целей, способность к поиску нетрадиционных, творческих путей их достижения. Наличие позитивного образа будущего повышает активность и продуктивность деятельности человека в настоящем времени и, тем самым, обуславливает процесс самореализации и готовность к нему.

Литература

1. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени. Новая технология времени, которая улучшит вашу жизнь. – Спб.: Речь, 2010. – 352 с.
2. *Леонтьев Д.А.* Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука. – 2000. – С. 322–324.
3. *Шукина М.А.* Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 7–22.
4. *Ryff, C.D., Keyes, C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

**Focus on the future as a determinant
of students' readiness for self-development**

Alina I. Nerushai

student, Volgograd State Pedagogical University, Volgograd, Russia

e-mail: alina.nerushai@yandex.ru

Olga P. Merkulova

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of
Psychology of Education and Development, Volgograd State Pedagogical*

University, Volgograd, Russia

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Keywords: time perspective, temporal orientations, focus on the future, self-development of a person.

Самостоятельность детей и подростков в зарубежных исследованиях: обзор публикаций

Павлова А.А.

*Студент/Стажер-исследователь в Центре
Исследований Современного Детства
Национальный Исследовательский Университет
«Высшая Школа Экономики», Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1566-243X>
E-mail: aa.pavlova@hse.ru*

Проблема. При изучении самостоятельности детей и подростков в контексте школьного образования, одной из первых проблем, встающих перед исследователями, является проблема концептуализации (определения) самостоятельности. Так, под самостоятельностью может подразумеваться как умение ребенка следовать правилам, выполнять требования взрослых, так и принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, делать осознанный выбор и справляться с его последствиями.

Цель и задачи. Целью настоящей работы являлось систематичное рассмотрение концептуализации самостоятельности детей и подростков в зарубежной научной литературе. В частности, задачами исследования являлось 1) Выяснить, какие термины используются в научной литературе для описания самостоятельности детей и подростков 2) Выяснить, как данные термины трактуются авторами исследований (существуют ли различия в трактовках различных терминов или они являются синонимичными) 3) Выяснить, в каком контексте авторы рассматривают различные трактовки самостоятельности.

Метод. В рамках мини-исследования были проанализированы 47 англоязычных статей. Поиск статей проводился по базе PubMed, по ключевым словам: “agency”, “autonomy”, “independency” в контексте “school”, “family”, “children”, “adolescents”, т.е словосочетания: “agency school”, “agency family”, “agency children”, “agency adolescents”, “autonomy school”, “autonomy family”, “autonomy children”, “autonomy adolescents”, “independency school”, “independency family”, “independency children”, “independency adolescents”. Перед включением статьи в анализ статья проверялась на релевантность теме (по названию, аннотации, списку ключевых слов).

В частности, были рассмотрены публикации из журналов по социальной психологии (например, “Journal of community psychology”), когнитивной психологии (например, “Cognition”), специализированных журналов, посвященных исследованиям детей и подростков (например “Journal of Youth and Adolescence”), журналов, посвященных исследованиям благополучия (например “International journal of qualitative studies

on health and well-being”). При выборе публикаций предпочтение отдавалось наиболее новым статьям. Так, 28 рассмотренных статей вышли в период с 2018 по 2022 годы, 7 статей – в период с 2010 по 2017, 6 статей – в период с 2000 по 2009, 5 статей – в период с 1990 по 1999.

Теоретической базой для выбора и анализа публикаций являлась обоснованная теория (Страусс, Корбин, 2001). Поиск новых публикаций был прекращен после того, как добавление новых публикаций в анализ перестало вносить новую информацию (т.е. определения самостоятельности и контекст исследований повторяли уже найденные публикации).

Результаты. Термин “agency” (агентность) фигурировал в 25 публикациях. Исследователи сходятся в том, что «агентность» включает в себя много аспектов (Schoon, Cook, 2020). Анализ публикаций позволил выделить следующие аспекты агентности:

- Агентность как создание смыслов (образ себя, образ других, ценностные ориентации, постановка целей)
- Агентность как осознанные действия, соответствующие данным смыслам (*например, у школьника есть цель – поступить в университет, и он прикладывает усилия для подготовки к экзаменам*)
- Агентность как противодействие средовым (структурным) препятствиям (*например, школьник из неблагополучной семьи, где нет традиции высшего образования, поступает в университет*)

Агентность исследуется, в первую очередь, в контексте образовательных траекторий, социальной мобильности, жизненных шансов (7 публикаций). Особый интерес привлекает агентность детей и подростков с неблагоприятным социальным бэкграундом (низкий SES). Также агентность исследуется в контексте детско-родительских отношений, в т.ч. отношений, касающихся сферы образования (4 публикации), в контексте здоровья ребенка – пищевое поведение, физическая активность, уход за собой, забота о ментальном благополучии (3 публикации), формирования идентичности (3 публикации), отстаивания своих прав в сфере образования (1 публикация). Несколько статей посвящены программам, направленным на развитие агентности подростков (3 публикации). Агентность также исследуется в когнитивной психологии, где под агентностью (sense of agency) понимается способность контролировать свои двигательные и мыслительные процессы (3 публикации).

В контексте агентности исследуются такие понятия, как *resilience* (способность противостоять неблагоприятным условиям), *parental co-agency (co-regulation)*, *shared agency with parents* (вовлеченность родителей в жизнь ребенка, разделение общих целей и ценностей), *motivational theory of life-span development*, *youth political power*, *learning goals*, *autobiographic reasoning*, *exploration*, *coping*.

Термин “**autonomy**” (автономность) фигурировал в 21 публикации. В большинстве статей (12 публикаций) автономность концептуализировалась не так внутреннее свойство ребенка, а как право на принятие самостоятельных решений и совершение самостоятельных действий, которое предоставляется (или не предоставляется) ребенку со стороны взрослых – родителей, воспитателей, медицинских работников, исследователей (autonomy granting, autonomy support). В этом случае автономность противопоставляется психологическому контролю.

В ряде статей автономность определялась синонимично агентности (7 публикаций). Интересно, что в одной публикации автономность понималась, как непослушание ребенка (non-compliance) родителям, что можно рассматривать, как частный случай противодействия средовым ограничениям. В двух публикациях автономность рассматривалась в контексте выполнения ребенком бытовых обязанностей по дому (home-task competences). Отдельно стоит отметить статьи, посвященные эмоциональной автономности (emotional autonomy) (2 публикации). Под эмоциональной автономностью понимается способность ребенка понимать и регулировать свои эмоции, конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях. Интересно, что исследования, направленные на изучение эмоциональной автономности, являются междисциплинарными и привлекают методы психогенетики, когнитивных наук.

Также важно отметить, что эмпирическим объектом исследований автономности (в отличие от агентности) часто выступают дети и подростки, имеющие заболевания или нарушения в развитии, например сахарный диабет (Hanna, Guthrie, 2003). Также, автономность в большинстве случаев изучается в контексте микросреды ребенка (взаимодействие внутри семьи, взаимодействие с медицинским персоналом). Автономность фигурирует в контексте таких понятий, как *self-treatment competences, responsibility, parenting styles, home-task competences*.

Термин “**independency**” (независимость) фигурировал только в одной публикации (Kusumoto et. al., 2021) и даже в этой публикации не являлся центральным понятием. Самостоятельность в данной статье изучалась в контексте самообслуживания (self-care practices).

Обсуждение. Анализ зарубежных публикаций показал, что для описания самостоятельности детей и подростков в англоязычной научной литературе широко приняты два термина: автономность и агентность. При этом, на основании концептуализации этих понятий в статьях можно предположить наличие тонкой семантической разницы между автономностью и агентностью: автономность является более общей и базовой характеристикой – так, она включает способность ребенка к бытовому самообслуживанию, выполнению домашних обязанностей, а также любые произвольные действия (как противоположность контролю со стороны взрослого). Агентность же может быть рассмотрена,

как наиболее «развитая» форма автономности – способность к осознанному формулированию целей и активному действию, направленному на достижение этих целей, несмотря на внешние ограничения.

Интересно отметить, что зарубежные исследования, в целом, фокусируются на концептуализации самостоятельности ребенка, как самостоятельности в принятии решений, и в меньшей степени – как умения следовать внешне заданным нормам. В дальнейших исследованиях необходимо сравнить понимание самостоятельности ребенка у российских родителей и педагогов с концептуализацией самостоятельности, предложенной в зарубежных исследованиях.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22–18–00416.

Литература

1. *Kusumoto Y., Takaki K., Matsuda T., Nitta O.* Relevant factors of self-care in children and adolescents with spastic cerebral palsy. *Clinical trial*. 2021, 16(7). doi: 10.1371/journal.pone.0254899
2. *Hanna K.M., Guthrie D.* Adolescents' behavioral autonomy related to disabled management and adolescent activities/rules. *The diabetes educator*. 2003, 29:283 doi: 10.1177/014572170302900219
3. *Schoon I., Cook R.* Can Individual Agency Compensate for Background Disadvantage? Predicting Tertiary Educational Attainment among Males and Females. *Journal of Youth and Adolescence*. 2020, 50(3), 408–422. doi:10.1007/s10964-020-01290-2
4. *Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

Children and adolescents' independency in international researches: a literature review

A.A. Pavlova

*Student/Research assistant in the Center of Modern Childhood Studies
National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1566-243X>
e-mail: aa.pavlova@hse.ru*

Учебные мотивации, успеваемость и социальная среда в школах с программами повышенной сложности

Павлова А.А.

*Студент/Стажер-исследователь в Центре
Исследований Современного Детства
Национальный Исследовательский Университет
«Высшая Школа Экономики», Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1566-243X>
e-mail: aa.pavlova@hse.ru*

В настоящей работе исследовалось противоречие между рядом негативных средовых эффектов, которые «сильные школы» оказывают на мотивации учащихся (big-fish-little-pond-effect (BFLPE) – т.е. снижение самооценки способностей под воздействием социального сравнения с более сильными учащимися, повышенные учебные нагрузки), и стабильно высокими образовательными результатами данных школ. Целью являлось выявление взаимосвязи между типами учебных мотиваций, успеваемостью и особенностями социальной среды учащихся 9–11 классов школ, реализующих программы повышенной сложности.

В качестве типологий учебных мотиваций были использованы классификация на основе теории самодетерминации (внешняя регуляция, усвоенная регуляция, ценностная регуляция, внутренняя мотивация) (Deci et. al, 1991) и классификация на основе теории целевой ориентации (мотивация получить знание, мотивация получить оценку, мотивация избежать оценивания) (Ames, 1992). Согласно обзору научных публикаций, «внутренняя мотивация», «ценностная регуляция», «мотивация получить знание» относятся к «адаптивным» мотивациям (т.е. связанным с высоким благополучием, позитивной я-концепцией, высокой вовлеченностью в процесс обучения), а «внешняя регуляция», «усвоенная регуляция», «мотивация получить оценку», «мотивация избежать оценивания» – к «неадаптивным» мотивациям (т.е. связанным с низким благополучием, негативной я-концепцией, низкой вовлеченностью в процесс обучения).

Аспектами социальной среды выступили отношения с учителями (воспринимаемая компетентность учителей, внимание учителей к ученикам), отношения с родителями (родительский перфекционизм в отношении академических достижений ребенка, поддержка родителями ребенка), отношения между одноклассниками (соперничество, дружба, big-fish-little-pond-effect). Успеваемость измерялась, как относительная оценка учеником своей успеваемости по профильным дисциплинам в сравнении с одноклассниками.

Был реализован смешанный дизайн исследования типа «qual-QUAN». На первом этапе было проведено 11 глубинных полу-струк-

турированных интервью с учащимися 11 класса 3-х московских школ, входящих в топ-20 официального рейтинга, реализующих конкурсный отбор и углубленные образовательные программы. Интервью строилось вокруг таких тем, как мотивации поступления в «сильную» школу, мотивации продолжения обучения, отношения с одноклассниками, родителями, школьными учителями. Позднее в гайд были добавлены тема «психологического перехода» из обычной школы в сильную и тема внепрограммной академической активности (участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях). Интервью анализировались методом тематического кодирования. Темы выделялись на основе задач исследования, обзора литературы, гайда и непосредственно нарративов.

Анализ нарративов позволил выявить специфику мотиваций учащихся «сильных» школ, аспекты социальной среды, в контексте которых формируются мотивации, а также набор наблюдаемых индикаторов для каждого из аспектов, на базе которого была разработана анкета для количественного этапа исследования. Также на базе анализа нарративов были уточнены задачи количественного этапа:

1. Выявление мотивационных портретов (типичных сочетаний учебных мотиваций)
2. Выявление связи между мотивационными портретами и аспектами социальной среды
3. Выявление связи между успеваемостью и мотивационными портретами
4. Проверка гипотезы, что связь между BFLPE и мотивационными портретами модулируется аспектами социальной среды (*гипотеза была сформулирована на основе анализа нарративов*)

Учебные мотивации на основе теории целевой ориентации измерялись при помощи русскоязычной версии опросника «Цели учебных достижений» (Никитская, Угланова, 2021), учебные мотивации на основании теории самодетерминации – с помощью шкалы AMS (Algharaibeh, 2021). Внимание и компетентность преподавателей, родительский перфекционизм в отношении учебных достижений ребенка, соперничество между одноклассниками, BFLPE – с помощью авторских шкал, разработанных специально для целей данного исследования. Поддержка родителями ребенка измерялась при помощи сокращенной и переведенной на русский язык шкалы PARS (Bruke, 2021).

В анкетировании приняли участие 185 школьников 9–11 классов, обучающихся в 4 московских школах, проходящих по критериям отбора (см. выше). При помощи кластерного анализа были выявлены 4 мотивационных портрета:

- *всесторонне мотивированные дети* (высокие показатели по всем типам мотиваций)
- *адаптивно мотивированные дети* (высокие показатели по «адаптивным» мотивациям)

- *неадаптивно мотивированные дети* (высокие показатели по «неадаптивным мотивациям»)
- *низко мотивированные дети* (низкие показатели по всем типам мотиваций).

Всесторонне и адаптивно мотивированные дети, в сравнении с остальными, демонстрируют высокие показатели компетентности и внимания преподавателей, дружбы с одноклассниками. Наиболее высокие показатели успеваемости демонстрируют всесторонне и неадаптивно мотивированные дети. У адаптивно мотивированных детей успеваемость средняя, у низко мотивированных – низкая. У неадаптивно и низко мотивированных детей одинаково низкие показатели внимания и компетентности преподавателей, дружбы с одноклассниками. Связь между родительским перфекционизмом, поддержкой родителями ребенка, соперничеством с одноклассниками, BFLPE и мотивационными портретами обнаружена не была. Результаты схематично представлены в таблице 1.

Таблица 1

Связь между мотивационными портретами, аспектами социальной среды и успеваемостью

	Всесторонне мотивированные	Адаптивно мотивированные	Неадаптивно мотивированные	Низко мотивированные
Компетентность преподавателей	Высокая	Высокая	Низкая	Низкая
Внимание преподавателей к ученикам	Высокое	Высокое	Низкое	Низкое
Число друзей среди одноклассников	Много	Много	Мало	Мало
Соперничество с одноклассниками	Нет различий			
Родительский перфекционизм	Нет различий			
Поддержка родителями ребенка	Нет различий			
Успеваемость	Высокая	Средняя	Высокая	Низкая

Из всех аспектов социальной среды эффект модерации обнаружили высокие показатели соперничества между одноклассниками и дружбы с одноклассниками. Сочетание выраженного BFLPE и соперничества среди одноклассников повышает шансы отнесения школьника к неадаптивно и низко мотивированным, в то время как сочетание BFLPE и дружбы – напротив, повышает шансы попадания в кластеры всесторонне и адаптивно мотивированных.

Таким образом, в контексте проблемы исследования результаты позволяют сделать следующие выводы: во-первых, высокая успеваемость имеет сложную природу и может формироваться как под воздействием адаптивных, так и под воздействием неадаптивных мотиваций (так, наиболее успевающими являются всесторонне и неадаптивно мотивированные школьники). Таким образом, высокая успеваемость не может служить (единственным) индикатором отсутствия проблем с учебной перегруженностью и социальной средой в «сильных» школах. Напротив, в отдельных случаях высокая успеваемость может являться ответом на стоящие перед школьниками проблемы: в случае высокой загрузки, страха перед конкуренцией с одноклассниками школьник выбирает «неадаптивный» набор мотиваций: фокусируется на получении высоких оценок, оставляя за рамками своих интересов само содержание предмета.

Во-вторых, негативные эффекты «сильных» школ могут быть компенсированы высоким профессионализмом преподавателей, их готовностью «слышать» учеников, помогать им (в т.ч. с проблемами психологического характера), преобладанием дружбы в среде одноклассников. В-третьих, влияние BFLPE на учебные мотивации неоднородно и зависит от отношений, доминирующих среди одноклассников. Так, в сочетании с дружбой, BFLPE не только не оказывает негативного воздействия на мотивации (как описано в ряде зарубежных исследований), но даже способствует развитию адаптивного мотивационного портрета.

В дальнейших исследованиях следует сфокусироваться на выявление различий между всесторонне и адаптивно мотивированными школьниками, а также между неадаптивно и низко мотивированными школьниками, в плане их субъективного благополучия, я-концепции, личностных характеристик и ценностных ориентаций – это поможет объяснить формирование различных мотивационных портретов в сходных средовых условиях, а также ранжировать выявленные портреты по уровню «благоприятности» (так, на основании настоящего исследования нельзя однозначно сказать, является ли всесторонняя мотивированность более желательной, чем «адаптивный» портрет или наоборот).

Литература

1. *Algharaibeh S.A.S.* The construct validity of Vallerands Academic Motivation Scale (AMS) // Education research international, 2021, vol 2021.
2. *Ames C.* Classrooms: goals, structures and student motivation // Journal of educational psychology, 1992, vol 84, № 3, 261–271.
3. *Bruke K., Dittman C.K., Haslam D., Ralph A.* Assessing critical dimensions of the parent-adolescence relationship from multiple perspectives: development and validation of the parent-adolescent relationship scale (PARS) // Psychological assessments, 2021, vol 33, № 5, 395–410.

4. Deci E. L, Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and education – the self-determination perspective // *educational psychologist*, 1991, vol. 26, № 3–4, 325–346.
5. Никитская М.Г., Углова И.Л. Русскоязычная версия опросника целей учебных достижений: разработка, валидизация и исследование функциональных возможностей // *Психологическая наука и образование*, 2021, т. 26, № 5, с. 67–84.

Learning motivations, academic performance and social environment in schools with advanced curriculum

A.A. Pavlova

*Student/Research assistant in the Center
of Modern Childhood, National Research University
«Higher School of Economics», Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1566-243X>
e-mail: aa.pavlova@hse.ru*

Особенности профессиональной самооценки и креативности студентов с разным типом мышления

Плотникова Ю.П.

*Студентка,
Южный Федеральный Университет, (ФГАОУ ВО «ЮФУ»),
Академия психологии и педагогики
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: yuplotnikova.sfedu.ru@yandex.ru*

Бакаева И.А.

*Доцент, кандидат психологических наук,
(ФГАОУ ВО «ЮФУ»),
Академия психологии и педагогики
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: iabakaeva@sfedu.ru*

Аннотация: в данной статье представлены результаты исследования профессиональной самооценки и креативности студентов с разным типом мышления. Утверждается, что индивидуальное самовыражение, как и индивидуальные способности зависят от развития творческих способностей, от индивидуального профессионального мастерства, и от формирования, совершенствования самовыражения профессионального специалиста. Развитие профессионализма зависит от сформированности «зрелой» личности, от качественных психологических характеристик, от её моральных, нравственных, этических, душевных, духовных, и других характеристик. В статье рассматриваются особенности профессионального становления во взаимосвязи с практико-ориентированными формами обучения, способствующие повышению самооценки и уровня креативности у лиц разного стиля мышления. Одной из главных идей статьи является представление о том, что наиболее актуальной и эффективной формой работы по развитию креативных способностей студентов является практико-ориентированные формы обучения. В процессе практико-ориентированного обучения возможно повышения уровня креативности и профессиональной самооценки. Отмечается реализация учебных и профессиональных компетенций, проецирование результативных условий, при корпоративном взаимодействии, при условии взаимной согласованности, предполагает целостность воспитательно-образовательного процесса, открывает новые возможности для студентов, развитию их самооценочной значимости, развитию самостоятельности.

Ключевые слова: креативность, гибкость, беглость, оригинальность, оперативность, смысловторчество, конкурентоспособность, стрессоустойчивость, профессиональная самооценка, профессионализм.

Введение. Многообразие форм мыслительной деятельности не ограничиваются такими формами, как понятия, суждения, и умозаключения. Креативное (творческое) мышление – это особый тип интеллекту-

альных способностей, которые проявляются в решениях человеком, в ходе его умственной, профессиональной, и жизнедеятельности в целом, различных нестандартных задач. Особый интерес представляет развитие креативного мышления в процессе профессионального становления личности. Индивидуальное самовыражение, как и индивидуальные способности зависят от развития творческих способностей, от индивидуального профессионального мастерства, и от формирования, совершенствования самовыражения профессионального специалиста. Развитие профессионализма зависит от сформированности «зрелой» личности, от качественных психологических характеристик, от её моральных, нравственных, этических, душевных, духовных, и других характеристик.

Профессиональные способности возрастают из внутриличностных качеств человека, и происходят из предыдущего опыта, накопленных знаний и умения в период жизнедеятельности, таким образом, проявляется становление и развитие мыслительной деятельности индивидуума, и таких, в том числе, профессиональных качеств личности, как гибкость, беглость, оперативность, смыслотворчество, конкурентоспособность, стрессоустойчивость, и т.д. Профессиональная перспектива и значимость работы заключается в следующем: образовательная успешность человека, в том числе его профессионализм – напрямую зависят от того, насколько он готов к профессиональной деятельности; а профессиональная деятельность, в свою очередь, является составной частью трудовой деятельности. Каждый день происходит обучение чему-то новому, и, сталкиваясь с каждодневными задачами, решая их, происходит накопление опыта, и, в свою очередь приобретение новых знаний, именно этому и способствует профессиональная деятельность. Внутренняя уверенность в своих силах, создание и видение себя в будущем, профессиональное самосознание, личностное мировоззренческое осознание – является стержнем самоопределения личности, влияя на успешность профессиональной деятельности.

Основная часть. Студенты, обучавшиеся с использованием практико-ориентированных методов, имеют более высокий уровень профессиональной самооценки и креативности. Теоретикометодологической основой работы являются исследования, выявляющие условия развития творческих способностей, эти вопросы раскрываются в работах И.П. Калошиной [5], Б.М. Теплова [16, 17]. Большое значение для методологического обоснования сыграло положение, согласно которому есть взаимосвязь между креативностью и когнитивными способностями (Дж. Гилфорд, Э. Торренс, и др.). Особенно интересными и значительными являются исследования Дж. Брунера в области познавательных процессов. Также, положения о развитии творческих способностей в творческой деятельности (представлены в работах А.Н. Леонтьева [7], Л.А. Пономарева [12], А.И. Матюшкина [9, 10]). Многообразии форм

мыслительной деятельности не ограничивается такими формами, как понятия, суждения и умозаключения. Развитие творческих способностей находится в тесной взаимосвязи с таким психическим процессом, как воображение, эти существенные изменения у подростков – отмечал Л.С. Выготский [4]. Интерес, по изучению функции познания, представляет метод Уильяма Джеймса. В направлении деятельности по исследованию самооценки, её составляющих, а также её влияние на жизнедеятельность индивида, работали следующие авторы: Л.И. Божович [1], У. Джеймс [3], И.С. Кон [6], К. Роджерс [13], С.Л. Рубинштейн [14], и др. Самооценка (по С.Л. Рубинштейн) – это способность человека ставить «представления о своих действиях», о самом себе, о своих личностных качествах, навыках, недостатках/достоинствах. Самопознание, самоотношение и саморегуляция, как процессы взаимопроникающие, взаимодействующие, нашли своё отражение в работах отечественных психологов (И.С. Кон [6], М.И. Лисина [8], В.В. Столин [15], И.И. Чеснокова [18], и др.). Феномен «интеллектуальной активности» является близким к понятию креативность, и понимается, как интегральное свойство личности. Интеллектуальная активность, как интегральное свойство личности – обеспечивает возможность выходить за пределы заданной ситуации, действовать вне требований ситуации, то есть позволяет выйти «за рамки» внешней целесообразной деятельности, и осуществить собственные целеполагания.

Способность производить несколько возможных решений одной проблемы обозначается, как средство формирования идеи. Интеллектуальная активность личности, как процесс «стимулирования», либо «торможения» проявлений активности мозговой деятельности, концепция креативности Дж. Гилфорда [2] – проясляется в любых обстоятельствах, в любой сфере деятельности, но главный её признак – отсутствие внешней стимуляции, это не стимулированное «извне» мышление, а сугубо личностное свойство, являющееся целостным, отражающее процессуальное взаимодействие познавательного и мотивационного факторов, их взаимосвязанного взаимопроникновения (единство).

Перед профессиональным образованием стоят вопросы построения такой системы фундаментальных, профессиональных, и практикоориентированных знаний, при которых уровень требований отвечает современному производству. Под профессиональным обучением в педагогике принято понимать создание условий к практической деятельности, нацеленных на успешное освоение образовательных знаний умений, навыков, не нужно ограничиваться перечисленным набором средств, необходимо понимать, что центральному новообразованию в юношеском возрасте соответствует сопоставление своих внутренних и внешних способностей с окружающими. Все выше перечисленное – является доминирующим влиянием на личностное самооценивание обучающегося,

что непременно приведёт к выравниванию собственного оценивания, необходимо направлять образовательную самооценку в «мыследеятельностный и чувственнопереживательный процесс» (В.С. Мухина) [46]. Работа на практических семинарах, занятиях, лекциях, тренингах, подготовка докладов и рефератов, анкетирование, тестирование, совместная работа преподавателей и студентов, создание проектов, создание проблемных проективных лекций, дискуссий, диспутов, организация круглых столов, и многие другие проективные, активные, инновационные, новаторские методы обучения, совершенствование практических технологий – способствует улучшению межличностного взаимодействия между обучающимся и преподавателем, способствует формированию и раскрытию способностей студентов, их творческих навыков, трудолюбия, ответственности. В итоге, чем активнее студент включается в работу, вступает во взаимодействие, тем оптимистичнее его настрой, тем выше его целенаправленные мотивационные намерения, не стоит акцентировать внимание на его стихийных предпочтениях, так как в этом и происходит самораскрытие, раскрытие поисковых направлений, происходит личностный выбор, при этом овладение новым материалом происходит самостоятельно, студент, испытывает мотивационный штурм, способен генерировать и производить собственные идеи, и, в этот момент педагогу предоставляется возможность лучше узнать своего студента, раскрывается его внутренний мир, его личностные качества характера, его образовательный уровень, видны его компетентностный уровень достижений, уровень его творческого потенциала, его моральный, этический, духовный, душевный мир, уровень его социализации, его предпочтения и намерения, его личностная самоактуализация, уровень его профессиональных возможностей.

Актуальность исследования заключается в особенностях профессионального становления во взаимосвязи с практикоориентированными формами обучения, способствующие повышению самооценки и уровня креативности у лиц разного стиля мышления.

Целью исследования является изучение уровня креативности и профессиональной самооценки обучающихся с разным типом мышления.

Объектом исследования являются студенты с разным типом мышления.

Предметом исследования являются особенности профессиональной самооценки и креативности студентов с разным типом мышления.

Гипотезы нашего исследования заключаются в предположении о том, что:

1. Имеется взаимосвязь между уровнем креативности и профессиональной самооценки студентов.
2. У студентов с разным типом мышления имеются различия в профессиональной самооценке и уровне креативности.

3. У студентов, обучавшихся с использованием практико-ориентированных методов – имеется сдвиг в уровне профессиональной самооценки и креативности.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенных методов и методик в профессиональной деятельности педагога-психолога, применимых для выявления типов мышления обучающихся, их уровня креативности, также для развития самооценки, в том числе профессиональных способностей.

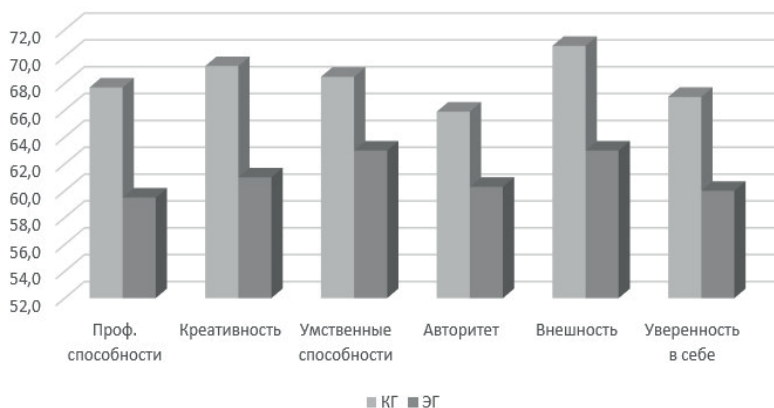
Результаты измерений обработаны в программе математической статистики SPSS, использовался критерий U Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона, корреляционный анализ Пирсона.

Теоретико-методологической основой работы являются положения о развитии творческих способностей, креативности, самооценки.

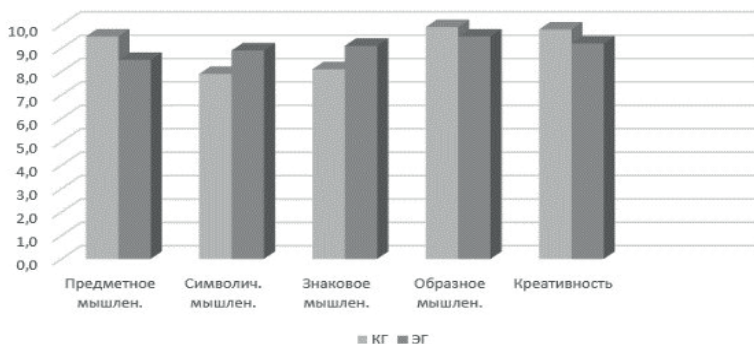
Методический инструментарий исследования – диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицировали Бакаева, Плотникова), тест-опрос по выявлению типов мышления и уровня креативности Брунера.

Исследование проводилось на базе ГБПОУ РО «ДПТК (ПУ № 8) имени Б.Н. Слюсаря» города Ростова-на-Дону. Группа респондентов набрана в количестве 40 человек, студентов юношеского возраста, женского пола, средний возраст 19 лет. На **первом этапе** констатирующего эксперимента проведена диагностическая методика самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация И.А. Бакаева, Ю.П. Плотникова); тест-опрос по выявлению типов мышления и определению креативности (тест-опрос Д. Брунер), полученные результаты – определили контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы.

Средние значения самооценки по группам
(констатирующий эксперимент)



Средние значения определения типов мышления и уровня креативности по группам (констатирующий эксперимент)



Между контрольной и экспериментальной группами, в соответствии с определёнными показателями результатами средних значений по группе, у студенток наблюдаются различия в определении самооценки, показатель самооценки соответствует адекватному уровню значений, группа, в целом, показывает достаточно стабильный результат; в контрольной группе – получен более высокий показатель по «предметному», «образному» типам мышления, и показателю уровня «креативность»; в ЭГ группе: преобладающий результат в показателях соответствует «символическому» и «знаковому» типам мышления; показатель самооценки соответствует адекватному уровню значений, уровень притязаний стабильно высокий.

Результаты обработки эмпирических данных диагностики уровня самооценки КГ и ЭГ дала соответствующий итоговый результат распределения показателей асимптотической значимости: по всем шкалам («Профессиональные способности» ($p=0.001$); «Креативность» ($p=0.000$); «Умственные способности» ($p=0.005$); «Внешность» ($p=0.001$); «Уверенность в себе» ($p=0.002$), «Авторитет» ($p=0.038$) – наблюдаются различия.

Показатели асимптотической значимости диагностики самооценки ЭГ и КГ.

Шкалы	Профессиональные способности	Креативность	Умственные способности	Авторитет	Внешность	Уверенность в себе
U=	79.000	58.000	97.000	123.500	292.500	88.500
p=	0.001	0.000	0.005	0.038	0.001	0.002

Результаты обработки эмпирических данных по определению типов мышления и уровня креативности КГ и ЭГ (при $p \leq 0.50$, $U = 180.000/235.000/250.500/179.000/173.500$).

Показатели асимптотической значимости диагностики типов мышления ЭГ и КГ.

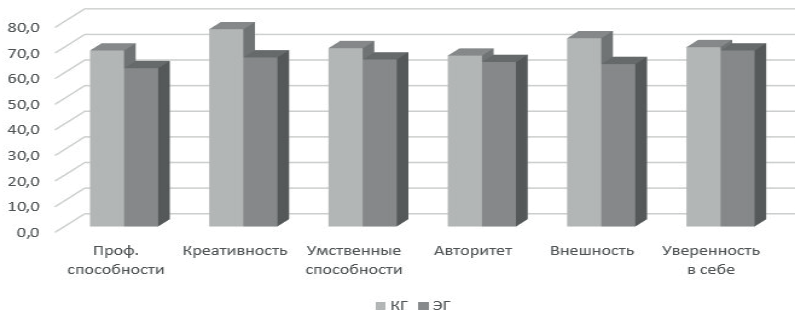
Шкалы	Предметное мышление	Символическое мышление	Знаковое мышление	Образное мышление	Уровень креативности
U=	180.000	235.000	250.500	179.000	173.500
p=	0.602	0.355	0.174	0.583	0.478

В нашем случае все показатели $p \geq 0.50$, в соответствии с полученными данными – между группами не определились существенные различия, обе группы – не находятся в зоне статистической значимости по типам мышления и результату уровня креативности.

Корреляционный анализ обработки эмпирических данных КГ и ЭГ показывает следующий результат, а именно: при $p \leq 0.50$, в нашем случае $r = 0.049$, $P = 0.313$ – это значит, что есть наличие взаимосвязи между переменными «профессиональные способности» и креативностью.

На **втором этапе** формирующего эксперимента с обучающимися экспериментальной группы велась практико-ориентированная работа по развитию креативных способностей подростков с использованием активных методов обучения, таких, как имитационные занятия с представителями сферы труда, деловая игра «семантический шторм», неимитационное занятие тематическая дискуссия (презентация). Использованы приёмы, посредством которых была организована творческая работа обучающихся, направленная на решение новых нестандартных, ранее не затрагиваемые учащимися проблем и задач, занятия нацелены на развитие проблемного видения, стимулирование поискового мышления.

Средние значения самооценки по группам
(контрольный эксперимент)



На **третьем** этапе снова проводился контрольный замер с помощью вышеперечисленных методик. После этого была проведена математическая обработка результатов исследования, проведён анализ полученных результатов, и, на основе анализа, сделаны выводы.

Средние значения результатов опроса по типам мышления и креативности (баллы).

Группа	Предметное мышление	Символическое мышление	Знаковое мышление	Образное мышление	Креативное мышление
КГ	9,6	7,9	8,4	10,3	10,1
ЭГ	9,6	9,3	9,7	10,4	9,9

В ЭГ группе: на этапе констатирующего эксперимента – преобладающий результат в показателях соответствовал «символическому» и «знаковому» типам мышления, то на контрольном этапе (повторный измерение), хотя, и сохранились более высокие результаты по этим шкалам, по отношению к КГ, но, особый интерес представляет увеличение результатов, причём, эти результаты значительно возросли, в сравнении с замером констатирующего этапа, возросшая динамика наблюдается по шкале «предметное» мышление (1.3), и, связываю это с увеличением профессиональной активности по группе в целом. Динамика практико-ориентированного обучения отражается в самооценке студентов, в осознании своего личного роста в профессиональной деятельности, в осознании развивающегося уровня профессионализма на практических, а также практико-ориентированных занятиях творческой направленности, в итоге, студентки отобразили свой личностный профессиональный прогресс, выставив в шкале такой значительный уровень собственного оценивания. Отмечаю, что увеличился результат в ЭГ по шкале «Образное» мышление, сдвиг результата в большую сторону составляет 0.9 баллов.

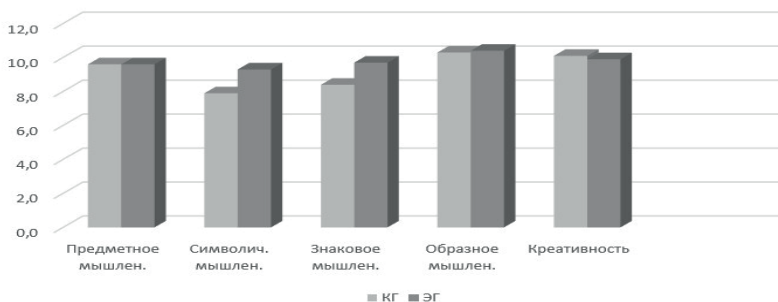
Сравнительная таблица средних значений результатов исследования по группам (баллы).

Исследование по методике Дембо-Рубинштейн						
Наименование	Самооценка					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)
Профессиональные способности	59.5	61.8	2.3	67.7	68.7	1
Креативность	61	66	5	69.3	70	0.7
Умственные способности	63	65.5	2.5	68.5	69.6	1.1

Исследование по методике Дембо-Рубинштейн						
Наименование	Самооценка					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)
Уверенность в себе	60	68.7	8.7	67	70	3
Авторитет	83.5	64.2	-19.3	65.9	66.7	0.8
Внешность	63	63.4	0.4	70.8	73.5	2.7
Итог среднего статистического значения по группе	62	65	3	68	70	2
Уровень притязаний						
Наименование	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)
	Профессиональные способности	85.2	84.1	-1.1	84.7	86
Креативность	85.6	82.5	-3.1	84.6	84.3	-0.3
Умственные способности	87.5	86.9	-0.6	89.0	85.7	-3.3
Уверенность в себе	85.5	86.3	0.8	84	85.8	1.8
Авторитет	85.4	84.4	-0.1	83.5	83.4	-0.1
Внешность	84.8	85.6	0.8	78.7	86.5	7.8
Итог среднего статистического значения по группе	86	86	0	85	85	0
Исследование по тест-опросу Дж. Брунера						
Наименование	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Результат (сдвиг)
	Предметное мышление	8.5	9.8	1.3	9.5	9.6
Символическое мышление	8.9	9.3	0.4	7.9	7.9	0
Знаковое мышление	9.1	9.7	0.6	8.1	8.4	0.3
Образное мышление	9.5	10.4	0.9	9.9	10.3	0.4
Уровни креативности	9.2	9.9	0.7	9.8	10.1	0.3

Наблюдается существенный рост показателей по шкале «проф. способности», уровень креативности повысился, хотя и незначительно. Интересен тот факт, что значительно увеличился результат по шкале «предметное мышление», а это говорит о том, что осуществление преобразования информации с помощью предметных действий – повысилось, обратите внимание, на опережающий прирост по шкале «образное мышление». В целом – наблюдается положительная динамика по группе.

Средние значения определения типов мышления и уровня креативности по группам (контрольный эксперимент)



С помощью U-критерия Манна-Уитни выявлено: профессиональная самооценка студентов ЭГ – отличается от самооценки контрольной группы обучающихся. В ЭГ – средние значения по самооценке показали, вновь, меньший результат, чем в противоположной группе, хотя, и есть повышающая динамика сдвига показателя на 3 балла, и результат равен 67 баллам. Итог средних значений по всем шкалам уровней самооценки в КГ составляет 70 баллов, что соответствует адекватному распределению данных, и по результатам средних значений – выше, чем у ЭГ на 3 балла.

Показатели асимптотической значимости диагностики **самооценки** ЭГ и КГ.

Шкалы	Профессиональ-ны е способности	Креатив-ность	Умственные способности	Авто-ритет	Внеш-ность	Уверенность в себе
U=	35.500	98.500	117.500	96.000	15.500	144.500
p=	0.000	0.005	0.024	0.004	0.000	0.134

В ЭГ группе: на этапе констатирующего эксперимента – преобладающий результат в показателях соответствовал «символическому» и «знаковому» типам мышления, то на контрольном этапе (повторный измерение), хотя, и сохранились более высокие результаты по этим

шкалам, по отношению к КГ, но, особый интерес представляет увеличение результатов, причём, эти результаты значительно возросли, в сравнении с замером констатирующего этапа, возросшая динамика наблюдается по шкале «предметное» мышление (1.3 балла), и, связывая это с увеличением профессиональной активности по группе в целом. Отмечаю, что увеличился результат в ЭГ по шкале «Образное» мышление, сдвиг результата в большую сторону составляет 0.9 баллов. Заметен очень хороший сдвиг в ЭГ в показателях по шкалам: «уверенность в себе» (сдвиг – 8.7 баллов); «умственные способности (2.5 баллов); «профессиональные способности» (2.3 балла); по уровню креативности (5 баллов); шкала «внешность» – выросла не значительно, что говорит о том, что студентки группы более непредвзято отнеслись к выставлению баллов по шкалам в стимульном материале диагностики.

Показатели асимптотической значимости диагностики типов мышления ЭГ и КГ.

Шкалы	Предметное мышление	Символическое мышление	Знаковое мышление	Образное мышление	Уровень креативности
U=	203.500	250.500	255.500	206.000	184.500
p=	0.925	0.174	0.134	0.883	0.678

Корреляционный анализ обработки эмпирических данных ЭГ показывает наличие взаимосвязи ($p=0.004$, $P=0.442$) между переменными «профессиональные способности» и креативностью.

Показатели асимптотической значимости определения типа мышления и уровня креативности ЭГ.

Шкалы	Предметное мышление	Символическое мышление	Знаковое мышление	Образное мышление	Уровень креативности
Tкр-B=	7.500	27.000	34.500	68.500	83.000
p=	0.004	0.591	0.151	0.150	0.433

Показатели асимптотической значимости Т-критерия Вилкоксона показывает следующий результат, а именно: «Профессиональные способности» (0.020); «Креативность» (0.001); «Умственные способности» (0.007); «Авторитет» (0.020); «Уверенность в себе» (0.000)), кроме показателя шкалы «Внешность» (0.461)- наблюдаются положительные сдвиги, по самооценке «до» и «после» проведения факультативных занятий. Таким образом,

гипотеза 1 – подтверждена, так как определено наличие корреляционной связи между переменными: профессиональные способности и креативность.

гипотеза 2 – подтверждена частично: студенты, обладающие разным типом мышления, в каждой из групп оценивают, и имеют, прак-

тически одинаковое представление об уровне своей креативности, но определяют различия в представлении о своих профессиональных способностях.

гипотеза 3 – подтверждена, так как у студентов экспериментальной группы по шкалам: креативность и профессиональные способности – наблюдается положительная динамика направленности сдвигов, их выраженность.

Заключение. Анализ имеющихся отечественных и зарубежных исследований, психолого-педагогической литературы позволяет определить образовательную самооценку, как приобретаемый навык, требующий постоянного развития, способствующий не только адекватно определить собственные способности, но и осознать свои профессиональные навыки, умения, и, в следствии чего, способствует видению результативности профессиональной и образовательной деятельности, способствует развитию творческих способностей, качественному построению и развитию собственного плана и проекта профессионального самообразования, умению видеть и осознавать себя в будущем, опираясь на осмысления личностных целей и задач, перспективному самосознанию. Креативное мышление – это особый тип интеллектуальных способностей, которые проявляются в решении человеком, в ходе его умственной, профессиональной, и жизнедеятельности в целом, различных нестандартных задач.

Опираясь на проведенное исследование, на его ход и результат, прихожу к выводу: самооценка, как и креативные способности индивидуума во многом опираются на идентификационные личностные качества, и, рассматрив этот механизм, можно определить развитие межличностного взаимодействия в ходе обучающего процесса, необходимость закрепления положительных прогрессивных тенденций, закрепления положительных мотивационных составляющих – удовлетворяет потребность в развитии и самонацеливание прогрессирующих положительных качеств личности.

Студенты, обладающие разным типом мышления, в каждой из групп оценивают, и имеют, практически одинаковое представление об уровне своей креативности, но определяют различия в представлении о своих профессиональных способностях. Вне зависимости от типов мышления человек может охарактеризовываться определенным уровнем креативности, который определяет его стиль деятельности, склонности, интересы, стимулирует профессиональное творчество. Профессиональное мышление, в многообразии своего проявления, способствует актуализации личности, открывая «внутренние резервы» (потенциал), активизирует волевые качества и позитивизм. Потребности индивида в профессиональной деятельности, ориентация на профессию, профессионализм, профессиональный рост, в том числе и карьерный рост –

«запустили» процесс «становления профессионализма» как компетентностный, целенаправленный, личностно-ориентированный, творчески направленный, социально-ориентированный, ориентированный на достижения, на результат.

Профессиональное становление в период обучения носит адаптационный характер, включающий в себя несколько стадий развития: период эмоциональной адаптации, затем, познавательная, и – профессиональная, включающая направленность на успешность деятельности, на успех в овладении новыми навыками, знаниями, умениями, когда становление студента приобретает новый качественный, прогрессирующий уровень успешности, в том числе, становится психологически устойчивым и ориентированным на достижение, на постановку новых целей, при этом осознавая какими способами существует возможность достичь поставленных целей, то есть приобретает собственное видение перспектив, понимание какими методами, средствами, и с помощью каких технологических приёмов возможно прийти к поставленным целям, осознание значимости постановки задач, на пути к достижению, и удовлетворению личностных потребностей осознаёт значимость задач, на пути к достижению, и удовлетворению личностных потребностей, определяя направленность саморегуляции, выбор форм и средств обучения с перспективой к непрерывному самообучению и самообразованию, важно становиться психологически ориентированным на будущую профессию.

Литература

1. *Божович Л.И.* Электронная библиотека МГППУ: Личность и ее формирование в детском возрасте: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sdo.mgaps.ru/books/K4/M5/file/4.pdf> (дата обращения 25.04.2021).
2. *Гилфорд Дж.* Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса. Психология общих способностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/2437> (дата обращения 25.04.2021).
3. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bookscafe.net/book/dzheymys_uilyam-https://bookscafe.net/book/dzheymys_uilyam-mnogoobrazie_religioznogo_opyta-157130.htmlmnogoobrazie_religioznogo_opyta-157130.html (дата обращения 25.04.2021).
4. *Выготский Л.С.* Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obuchalka.org/2011052855261/psihologiya-vigotskii-1-s.html> (дата обращения 25.04.2021).
5. *Калошина И.П.* Психология творческой деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/kaloshinahttps://www.studmed.ru/kaloshina-ip-psihologiya-tvorcheskoy-deyatelnosti_00d14ad7664.htmlip-psihologiya-tvorcheskoy-deyatelnosti_00d14ad7664.html (дата обращения 25.04.2021).

6. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.4italka.ru/nauka_obrazovanie/psihologiya/204089/fulltext.htm (дата обращения 25.04.2021).
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.koob.ru/leontjev_a_n/ (дата обращения 25.04.2021).
8. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sch1248.mskobr.ru/users_files/dskvp669new/files/lisina_m_i_formirovani_e_lichnosti_rebenka_v_obwenii.pdf (дата обращения 25.04.2021).
9. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://leksii.net/2-38490.html> (дата обращения 25.04.2021).
10. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.koob.ru/matyushkin/> (дата обращения 25.04.2021).
11. *Мухина В.С.* Возрастная психология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vshp.pro/wp-content/uploads/2020/04/Muhina-V.S.https://vshp.pro/wp-content/uploads/2020/04/Muhina-V.S.-Vozrastnaya-psihologiya.pdf> (дата обращения 25.04.2021).
12. *Пономарев Я.А.* Знания, мышление, и умственное развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.koob.ru/ponomarev_y_a/ (дата обращения 25.04.2021).
13. *Роджерс К.* О становлении личностью. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bookscafe.net/book/rodzhers_karlhttps://bookscafe.net/book/rodzhers_karl-o_stanovlenii_lichnostyu-172383.html (дата обращения 25.04.2021).
14. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.koob.ru/rubinshtein/> (дата обращения 25.04.2021).
15. *Столин В.В.* Опросник самоотношения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.com/47474083-Stolin-vladimirhttps://docplayer.com/47474083-Stolin-vladimir-viktorovich.html> (дата обращения 25.04.2021).
16. *Теплов Б.М.* Избранные труды. Том 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.koob.ru/teplov/> (дата обращения 25.04.2021).
17. *Теплов Б.М.* Способности и одарённость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychology.ru/library/p001.stm> (дата обращения 25.04.2021).
18. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии читать онлайн, И.И. Чеснокова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knigogid.ru/books/307132-problema-samosoznaniya-v-psihologii/toread> (дата обращения 25.04.2021).

Features of professional self-esteem and creativity of students with different types of thinking

Plotnikova Yu. P.

Student,

Southern Federal University, (FSAOU VO "SFU"),

Academy of Psychology and Pedagogy

Rostov-on-Don, Russian Federation

e-mail: yuplotnikova.sfedu.ru@yandex.ru

Bakaeva I.A.

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences,

(FSAOU VO "SFU"), Academy of Psychology and Pedagogy

Rostov-on-Don, Russian Federation

e-mail: iabakaeva@sfedu.ru

Abstract: this article presents the results of a study of professional self-esteem and creativity of students with different types of thinking. It is argued that individual self-expression, as well as individual abilities, depend on the development of creative abilities, on individual professional skill, and on the formation and improvement of self-expression of a professional specialist. The development of professionalism depends on the formation of a "mature" personality, on qualitative psychological characteristics, on its moral, moral, ethical, spiritual, spiritual, and other characteristics. The article examines the features of professional formation in connection with practice-oriented forms of education, which contribute to increasing self-esteem and the level of creativity in people of different styles of thinking. One of the main ideas of the article is the idea that the most relevant and effective form of work for the development of creative abilities of students is practice-oriented forms of education. In the process of practice-oriented training, it is possible to increase the level of creativity and professional self-esteem. It is noted that the implementation of educational and professional competencies, the projection of effective conditions, with corporate interaction, subject to mutual consistency, assumes the integrity of the educational process, opens up new opportunities for students, the development of their self-esteem significance, the development of independence.

Keywords: creativity, flexibility, fluency, originality, efficiency, sense-making, competitiveness, stress resistance, professional self-esteem, professionalism

Театральная деятельность как инструмент интеграции подростков-мигрантов в школьное сообщество

Посакалова Т.А.

научный сотрудник

*Центра междисциплинарных исследований современного детства
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>,
e-mail: poskakalova@gmail.com*

Ключевые слова: театральная деятельность, дрампедагогика, подростки, мигранты, учебная адаптация.

Согласно данным Минпросвещения, сегодня в российских школах обучается более 100000 детей-мигрантов [1], большинство из которых нуждается в учебной адаптации. По мнению школьных психологов и педагогов, многие обучающиеся-мигранты испытывают сложности, связанные с соблюдением норм поведения и уважением ценностей школы, подчинением дисциплинарным требованиям, усвоением особенностей воспитательного и образовательного процесса [4, с. 68].

Среди причин, затрудняющих интеграцию детей и подростков-мигрантов в российскую систему образования, также можно обозначить [2]:

- эмоциональные проблемы (тревожность и агрессивность, переживания из-за низкого социального статуса и низкой успешности в деятельности, недовольство собой);
- «стрессогенное воздействие новой культуры», в том числе и в результате «контактов с новой образовательной средой»;
- сложности с «вживанием в новую среду коммуникации», влекущие за собой психологическую напряженность, возникновение отчужденности и чувства отверженности, повышение конфликтности.

При этом ряд исследователей отмечают нехватку педагогических технологий и программ по интеграции детей и подростков-мигрантов в российские образовательные учреждения [3].

В европейских странах для решения различных проблем детей-мигрантов в условиях образовательного процесса активно применяется дрампедагогика. Импровизации, актерские тренинги и театрализованные игры, артистические и невербальные формы взаимодействия используются педагогами и социальными работниками из Дании, Великобритании, Бельгии, Швеции, Норвегии и Греции. Дрампедагогика становится средством обучения местным языкам, снятия стресса, объяснения норм поведения, сглаживания контраста культур, проведения своеобразной психологической терапии в целях примирения с обстоятельствами и т.д. Кроме того, при помощи методов театрализации

проводится диагностика психологических проблем школьников-мигрантов, выявление потенциальных рисков и др.

Цели и методы применения дрампедагогике в работе со школьниками-мигрантами определяются причинами миграции. В России миграция является преимущественно трудовой и семейной, в связи с чем, возникающие проблемы в большей степени связаны с культурными противоречиями и сложностями социальной интеграции, нежели с преодолением травмирующего опыта прошлого. Поэтому в фокусе работы со школьниками-мигрантами в нашей стране находятся, прежде всего, процессы межличностного взаимодействия с одноклассниками и педагогами, «знание ими [детьми-мигрантами] истории и современной жизни принимающего общества», «готовность следовать ... культурным образцам» [4].

Попытка применения театральных технологий в работе с мигрантами была осуществлена в рамках проекта «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков (“Мультимедиа-театр”)), реализованного Центром междисциплинарных исследований современного детства Московского государственного психолого-педагогического университета под руководством О.В. Рубцовой. Проект проходил с февраля по май 2021 г. в 7-ом классе ГБОУ «Школа № 1576» г. Москвы. В ходе проекта было проведено 20 сессий по 45 мин, посвященных освоению литературного материала 7-ого класса средствами дрампедагогике. По окончании проекта с подростками-участниками, педагогами и школьным психологом были проведены интервью, также в ходе проекта школьники заполняли рефлексивные дневники, в которых указывали свое отношение к проекту, оценивали свои успехи, рассуждали над ценностью приобретаемого на занятиях по театру опыта, высказывали свои предложения.

Классный коллектив отличался низким уровнем сплоченности, недоверием ко взрослым, неумением общаться и работать в группах, практически все ученики отрицали творческую работу. Для вовлечения обучающихся в работу и поддержание дисциплины помимо членов проектной группы на занятиях всегда присутствовал школьный психолог.

В целом полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что театральная педагогика является эффективным средством интеграции обучающихся-мигрантов в условиях образовательного процесса. Особенно интересным представляется кейс учащегося Аф. – талантливого подростка, прекрасно владеющего русским языком. Согласно интервью со школьным психологом, придя в класс, Аф. старался завладеть вниманием одноклассников. Изначально ему не удалось влиться в коллектив класса, одноклассники не обращали на него внимания. Тогда, чтобы стать «своим» в коллективе подростков, склонных к маргинальному поведению, он стал вести себя провокационно, вступал с педаго-

гами в споры, срывал уроки. Аф. стоял на внутреннем учете в школе, требовал участия психолога для разрешения конфликтов. Со временем Аф. был принят только маргинальными одноклассниками, вместе они нарушали школьную дисциплину, устраивали провокации.

На занятиях по театральной деятельности Аф. сразу воспользовался возможностью заявить о себе: брал на себя инициативу, проявлял себя крайне эмоционально, шумно, громко отвечал на вопросы и всегда старался быть в центре происходящего. Несмотря на то, что многое Аф. говорил и выкрикивал невпопад, за активную позицию он получал одобрение педагогов проекта, его часто поощряли. Очевидно, ему было приятно получать похвалу. Одобрение педагогов позволило ему установить с ними более доверительные отношения – если на обычных уроках активность подростка вызывала раздражение и порицание педагогов, то в рамках проекта его поведение принималось совсем иначе, таким образом система взаимоотношений и взаимодействий с педагогами менялась. Подросток и ранее проявлял себя академически успешным на фоне одноклассников, считался преуспевающим учеником. Однако в первый раз на занятиях проекта его лидерство и эмоциональность получили признание и положительный отклик.

Спустя год, по мнению школьного психолога, подросток Аф. все также оставался «забиякой и хулиганом», продолжал отличаться демонстративностью и эмоциональностью. Однако прогресс был отмечен в положительной динамике коммуникативных и рефлексивных навыках. Прежде всего, у подростка развились доверительные отношения со школьным психологом, он стал легче и охотнее обсуждать свое поведение, совместно находить выход из ситуации. Также появилось осознание проступков, готовность анализировать их причины, «больше способностей к рефлексии». Подросток начал самостоятельно больше и яснее объяснять, что и как произошло, почему что-то случилось, и как он себя при этом чувствовал. Кроме того, согласно наблюдениям психолога, Аф. встал перед выбором – продолжать некорректно вести себя с учителями, будучи поощряемым маргинальными ребятами из класса, или, наоборот, начать прислушиваться к учителям, все более уверенно и «без оглядки» проявлять свои таланты. Таким образом, спустя год после окончания проекта школьный психолог подтвердил долгосрочные результаты участия подростка в занятиях театром. В частности, он высказал мнение, что Аф. сделал выбор в пользу второго решения, постепенно осознавая ценность образования и необходимость конструктивного взаимодействия со взрослыми.

Опыт проекта продемонстрировал, что дрампедагогика открывает широкий спектр возможностей для интеграции подростков-мигрантов в образовательный процесс. В то же время, в настоящее время учителя не владеют навыками применения данного инструмента в повседневной

работе и нуждаются в специальном сопровождении и обучении для реализации театральных практик в рамках школы.

Литература

1. URL: <https://www.gazeta.ru/family/2022/05/25/14898422.shtml?>
2. Долгова В.И., Дергачева Р.Г. Проблемы адаптации детей мигрантов / монография. – М.: ПЕРО, 2021. 201 с. С. 16–17.
3. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. № 2. с. 80–91.
4. Куприна Т.В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. С. 65–74.

Theatrical activity as a tool for migrant adolescents' integration into the school community

Poskagalova T.A.

*Researcher of the Interdisciplinary Center
for Research on Contemporary Childhood
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russian Federation*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>,
e-mail: poskagalova@gmail.com*

Keywords: theatrical activity, drama-based pedagogy, adolescents, migrants, educational adaptation.

Феномен психологической безопасности личности в психологии

Пташиц В.Н.

магистрант,

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,

г. Гродно, Республика Беларусь

e-mail: valentinabobko23@mail.ru

Ключевые слова: чувство психологической безопасности, психологическая безопасность, тревога, угроза, насилие, психологические проблемы.

Введение. Сфера жизнедеятельности человека становится более сложной и в какой-то мере непредсказуемой, угрожающей его существованию. Одним из основных национальных интересов Республики Беларусь в демографической сфере является повышение общего уровня здоровья населения, в том числе и психического. Актуальность исследования определяется условиями современной социокультурной ситуации, достаточно интенсивной по уровню активности, а также потребностью науки в создании общей теоретической модели безопасности.

Цель исследования – определить теоретико-методологические основания к психологической безопасности. В ходе теоретического научного исследования использовались: аксиоматический метод, анализ и синтез источников психологической литературы.

Результаты исследования показали, что проблема безопасности личности в психологии изучалась в связи с обсуждением вопроса о базовых потребностях человека, среди которых особое место занимает потребность в самосохранении и, конечно, в безопасности. В рамках психоаналитического направления З. Фрейдом уделяется большое внимание связи матери и ребенка и влиянию этой связи на формирование чувства безопасности. К. Юнг считал, что единственная существующая опасность – это сам человек, который находится в отношении несовместимости со своим бессознательным и переносит этот неосознаваемый, архетипический материал на внешние объекты. В работах Э. Фромма – проблема психологической безопасности была соотнесена с особенностями социальной среды, с отношением родителей к ребенку и с его психологическим благополучием или неблагополучием. К. Хорни большое значение придавала окружению ребенка, которое, будучи отстраненным или подавляющим, способствует появлению базального чувства тревоги ребенка. Хорни отмечала необходимость и важность переживания чувства безопасности, которое обнаруживается с детства и зависит от социальной, прежде всего, родительской поддержки. Э. Эриксон связывал психологическую безопасность с переживанием

чувства базисного доверия, которое появляется в первые годы жизни ребенка, и прежде всего мать, демонстрирует доброжелательность или враждебность окружающего мира. В своих трудах А. Маслоу приходит к выводу о том, что всякая несправедливость или проявление непоследовательности, непостоянства со стороны родителей вызывают у ребенка тревогу и беспокойство. Согласно К. Роджерсу, ощущение безопасности во многом должно быть сопряжено с личной ответственностью за происходящее, а также с открытостью опыту и его адекватной символизацией. В работах Р. Мэя чувство безопасности упоминается довольно часто, важными для него категориями являются категории бытия и небытия и связанные с ними чувства экзистенциальной тревоги и вины. С точки зрения М. Вертгеймера поведение индивида становится безопасным, когда он оценивает не отдельные элементы ситуации, а охватывает всю ситуацию в целом. В рамках когнитивной психологии концепция личностных конструктов Дж. Келли позволяет объяснить поведение человека с точки зрения активной роли самого субъекта в исследовании, познании и конструировании мира. Основным источником опасности для личности является невозможность категоризировать и объяснить с помощью имеющейся системы конструктов то или иное событие. В отличие от многих исследователей, которые рассматривали среду как источник угроз, К. Левин показал ресурсность среды для человека, в которой он находит нужные ему для удовлетворения потребности валентные объекты. Рядом авторов (Харламенкова Н.Е., Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В., Ворона О.А., Казымова Н.Н., Дымова Е.Н., Шаталова Н.Е., 2017) [5, с. 13] психологическая безопасность рассматривается как: «интегративная характеристика субъекта, отражающая степень удовлетворенности его базисной потребности в безопасности и определяемая по интенсивности переживания психологического благополучия/неблагополучия». Проблема ненасилия, пишет Клепач Ю.В.: «выступает как центральная и сущностная в решении вопросов обеспечения безопасности образования. Ненасилие – важный фактор и условие предотвращения нарушений психологической безопасности и возникновения состояния психологической опасности» [3, С. 64].

Баева И.А. считает, что детям, как и взрослым, приходится сталкиваться с негативной стороной человеческого взаимодействия – с насилием. Усвоенные в детстве образы человеческого поведения, отношения, нормы и ценности имеют тенденцию транслироваться во все сферы жизни. Баева И.А. описала методику «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы», которая направлена на изучение качества социальных условий, в которых осуществляется обучение, воспитание и развитие всех участников учебно-воспитательного процесса [1, с. 8]. Там же, приводятся данные психометрической характеристики предложенного психодиагностического инструментария [1, с. 173].

По мнению большинства ученых (Баева И.А., Тарасов С.В., Лактионова Е.Б., Баев Н.Н., Гаязова Л.А., Шахова Л.И.) [2] много внимания должно уделяться рассмотрению проблемы в контексте задач психологического обеспечения и сопровождения безопасности субъектов образования. Особое внимание ученые уделяют разработке типологии рисков и угроз образования (Лаврентьева И.В., Свинарцева О.В., Хамидова И.В.) [4].

Таким образом, можно сформулировать вывод о том, что основы психологической безопасности были описаны многими учеными, где первые психологические исследования безопасности подчеркивали особую значимость ранних этапов развития личности в формировании психологической безопасности. Актуальность исследования психологической безопасности в психологии подкрепляется интересом к ней практически всех научных школ. Проблематика психологической безопасности представлена в разных сферах психологии – в общей, социальной, клинической, педагогической, психологии личности. Учеными дана характеристика психологической безопасности. Выделены факторы, влияющие на психологическую безопасность, а также факторы, влияющие на возникновение ощущения опасности: внешние (степень трудности ситуации, длительность воздействия стрессом, значимость последствий совладания с проблемной ситуацией, возможность или невозможность обращения за помощью к специалистам) и внутренние (тревожность, тип привязанности, уровень интеллекта, агрессивность). Недружелюбное или холодное отношение к ребенку со стороны ближайшего окружения, неблагоприятные условия развития, отсутствие любви, заботы и внимания приводят к невозможности удовлетворения ребенком потребности в развитии и самореализации. Постоянно присутствующая тревога, связанная со стремлением к безопасности, является основой для возникновения личностных нарушений, имеет тенденцию проявляться в отношениях с родителями, сверстниками, педагогами, поэтому может стать устойчивым для личности эмоциональным состоянием, закрепленным в поведении комплексом.

Очевидна практическая значимость идей способствующих определению направления последующих исследований. Такой взгляд может быть интересен психологам, педагогам, организаторам системы образования, а также студентам соответствующих специальностей и всем, кто интересуется проблемами психологии образования и психологическим сопровождением. Идеи могут быть использованы при разработке мер, направленных на повышения уровня осведомленности человека о безопасности среды для осознания, понимания и совладания с угрозами, жизненными трудностями и проблемами, в том числе и в образовании.

Литература

1. *Баев, И.А.* Психологическая безопасность в образовании : Монография. СПб : Изд-во Союз, – 2002. – 271 с.
2. *Баева, И.А., Тарасов С.В., Лактионова Е.Б., Баев Н.Н., Гаязова Л.А., Шахова Л.И.* Психологическое сопровождение безопасности субъектов образования: риск-ресурсный подход // Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2019. – С. 47–55.
3. *Клепач, Ю.В., Худякова Т.Л., Арпентьева М.Р.* Проблемы психологической безопасности образования // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 2 (62). С. 62–75.
4. *Лаврентьева, И.В., Свинарева О.В., Хамидова И.В.* Риски утраты отечественных педагогических традиций в современных социокультурных условиях // Человеческий капитал. – 2020. – № 7 (139). – С. 139–148.
5. *Харламенкова, Н.Е.* Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции / Н.Е. Харламенкова, Н.В. Тарабрина, Ю.В. Быховец, О.А. Ворона, Н.Н. Казымова, Е.Н. Дымова, Н.Е. Шаталова. – М. : Изд-во Институт психологии РАН, – 2017. – 263 с.

The phenomenon of psychological security of personality in psychology

*V.N. Ptashits,
Master's student,
Grodno State University named after Yanka Kupala,
Grodno, Republic of Belarus
e-mail: valentinabobko23@mail.ru*

Keywords: feeling of psychological security, psychological security, anxiety, threat, violence, psychological problems.

Особенности принятия решения в условиях неопределенности студентами вузов

Репенко М.С.

магистрант 2 курса,

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

г. Донецк, Российская Федерация

e-mail: mari_r8@mail.ru

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, принятие решения, тревожность, эмоциональное состояние, фрустрация, юношеский возраст.

На сегодняшний день современное общество характеризуется ростом сложности, неустойчивости и непредсказуемости, что требует от человека умения принимать решения в условиях неопределенности. Зарубежные и отечественные исследователи уделяют большое внимание изучению процесса принятия решения в условиях неопределенности и факторов, оказывающих на него влияние.

Значимыми предпосылками принятия решения могут быть как личностные, так и ситуационные факторы. Некоторые исследователи рассматривают личностные особенности как доминирующие в процессе принятия решения (Дж.Пэйн, Дж.Бэттмен, Г.Олпорт, В.А. Ядов). В то же время, многие авторы указывают на большую роль ситуационных факторов в усложнении процесса принятия решения (Д.Янг, Д.Халл, Дж.Форгас, Т.В. Корнилова). В связи с этим, можно признать возможным совместное влияние личностных и ситуационных особенностей на принятие решения [1]. Однако открытым остается вопрос о том, какая группа особенностей оказывает приоритетное влияние.

Юношеский период развития является для человека важным этапом перехода от детства ко взрослой и самостоятельной жизни. Юношество – время планирования будущего. Однако, небольшой запас жизненного опыта, не всегда адекватное оценивание своих внутренних ресурсов, повышенная тревожность и излишняя эмоциональность могут приводить в этом возрасте к конфликту между желаниями и возможностями, порой неосознанному страху перед будущим [3].

Личностные и ситуационные особенности принятия решения в условиях неопределенности оказывают воздействие не только на стиль организации собственной жизни, умение приспосабливаться к изменениям, но и на особенности и индивидуальный стиль учебной деятельности студентов, взаимодействие с преподавателем и одногруппниками. Таким образом, исследование особенностей принятия решения в условиях неопределенности студентами является актуальным вопросом современной психологии.

Научная новизна заключается в комплексном исследовании как ситуационных, так и личностных особенностей принятия решения в условиях неопределенности в ситуации их одновременного влияния.

В процессе исследования нами было выдвинуто предположение, что предпосылками принятия решения в условиях неопределенности являются: уровень толерантности к неопределенности, эмоциональное состояние, уровень тревожности и состояние фрустрации.

Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей принятия решения в условиях неопределенности. Общий объем выборки составил 21 человек: 10 юношей и 11 девушек в возрасте 17–20 лет. Исследование проводилось в 2022 году среди студентов вузов г. Донецка.

Для проведения исследования были использованы: Опросник «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» Д. Уотсона, Л. Кларк, А. Теллегена (в адаптации Е. Н. Осина); Шкала тревожности Спилбергера-Ханина; Задача «Дилемма заключенного»; Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера (в адаптации Т. В. Корниловой); Методика «Определение состояния фрустрации» В. В. Бойко. Для осуществления качественного и количественного анализа были использованы показатели описательной статистики и корреляционный анализ.

В начале исследования была проведена диагностика эмоционального состояния и уровня тревожности испытуемых. Далее им необходимо было выбрать один из четырех возможных исходов в задаче «Дилемма заключенного», действуя от лица первого заключенного без ограничений во времени. После решения задачи испытуемым было предложено заполнить опросники на измерение уровня толерантности к неопределенности и выявление уровня фрустрации.

В результате диагностики по опроснику «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» Д. Уотсона, Л. Кларк, А. Теллегена (в адаптации Е. Н. Осина) было выявлено, что среднегрупповые значения позитивного аффекта (30 баллов) и негативного аффекта (20,5 баллов) соответствуют среднему уровню субъективно переживаемой вовлеченности [4]. Это может свидетельствовать о нейтральном эмоциональном состоянии студентов, которое способствует сохранению связей с учебно-профессиональной деятельностью, но, при этом, имеет пассивный характер.

В результате диагностики по шкале тревожности Спилбергера-Ханина было выявлено, что среднегрупповое значение ситуативной тревожности (45 баллов) соответствует высокому уровню тревожности, личностной тревожности (44 балла) – умеренному уровню. У четверых студентов повышен уровень ситуативной тревожности, что свидетельствует о неприятном эмоциональном состоянии, переживаемом в данной ситуации, которую человек рассматривает как стрессовую, ожиданием неблагоприятного развития событий. У троих студентов повышен уровень личностной тревожности, что может указывать на повышенную

склонность данной группы студентов к переживаниям, беспокойству и тревоге без достаточных оснований. У шестерых студентов повышены оба показателя. В целом, у большинства испытуемых повышен уровень тревожности. С одной стороны, повышенный уровень тревожности может мобилизовать студента, помочь в овладении новой деятельностью, с другой стороны, данный показатель может отражать неблагоприятное личностного развития, повысить уровень напряжения и неуверенности, отрицательно повлиять на успешность студента в учебной деятельности.

В результате диагностики по шкале толерантности к неопределенности С.Баднера (в адаптации Т.В. Корниловой) было выявлено, что среднегрупповое значение интолерантности к неопределенности (6,5 станайнов) соответствует уровню немного выше среднего, значение толерантности к неопределенности (3,9 станайна) – уровню немного ниже среднего. Двенадцать испытуемых характеризуются уровнями интолерантности к неопределенности немного выше среднего и выше среднего, и один – уровнем толерантности к неопределенности выше среднего. Это может свидетельствовать о наличии высокого уровня тревожности в ситуациях неопределенности, даже если эта неопределенность означает развитие и позитивное изменение в будущем, что может оказывать влияние на особенности и индивидуальный стиль учебной деятельности студентов [2].

В результате диагностики по методике «Определение состояния фрустрации» В.В. Бойко было выявлено, что среднегрупповое значение уровня фрустрации (5 баллов) свидетельствует о наличии незначительной тенденции к фрустрации, которая наблюдается у четырнадцати человек. Это может указывать на потерю самообладания, переживание грусти или беспокойства, желание бросить начатое дело, снижение уверенности в себе и своих способностях, что обуславливает необходимость психологического сопровождения студенческой молодежи.

В результате прохождения задачи «Дилемма заключенного» шестнадцать испытуемых выбрали вариант «хранить молчание» (что можно определить как стратегию сотрудничества), при этом все из них считают, что второй заключенный тоже будет хранить молчание; пятеро – вариант «дать показания» (что можно определить как стратегию соперничества), при этом двое из них считают, что второй заключенный будет хранить молчание. Среднее время принятия решения составило 3–5 минут.

Для всех испытуемых, выбравших стратегию соперничества (пять человек), характерен значительно более высокий уровень интолерантности к неопределенности, чем толерантности. Также у четверых из них наблюдается высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности.

В результате проведенного корреляционного анализа данных были выделены следующие особенности. Была выявлена прямая связь на 5 %

уровне между негативным аффектом и такими показателями, как: ситуативная ($r=0,53$; $p \leq 0,05$) и личностная ($r=0,47$; $p \leq 0,05$) тревожность, интолерантность к неопределенности ($r=0,47$; $p \leq 0,05$).

Проведенный анализ показал, что существуют различия в личностных (интолерантность и толерантность к неопределенности, личностная тревожность) и ситуационных (ситуативная тревожность) особенностях принятия решения в условиях неопределенности, что частично подтверждает предположение исследования.

Результаты данного исследования могут применяться для прогнозирования выбора лицами юношеского возраста с различными личностными особенностями стратегий поведения в условиях неопределенности. Также полученные результаты можно использовать в качестве основы для разработки тренинговой программы, направленной на формирование толерантности (устойчивости) к неблагоприятному воздействию трудных, чрезвычайных ситуаций и выработку индивидуального стиля взаимодействия с неопределенностью.

Литература

1. Корнилова, Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска / Т.В. Корнилова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40.
2. Корнилова, Т. В., Чумакова, М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 1. – С. 92–110.
3. Неяскина, Ю.Ю., Пронькина, В.О. Особенности конструирования будущего при разных уровнях толерантности к неопределенности (на примере юношеского возраста) / Ю.Ю. Неяскина, В.О. Пронькина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 143–152.
4. Осин, Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин // Психология. Журнал ВШЭ. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 91–110.

Features of decision-making under uncertainty by university students

Mariia S. Repenko

2nd year master's student,

Donetsk National University, Donetsk, Russia

e-mail: mari_r8@mail.ru

Keywords: uncertainty tolerance, decision making, anxiety, emotional state, frustration, adolescence.

Исследование эмоционально-личностных особенностей у родителей в замещающих семьях

Родюшкина М.А.

магистр,

кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»

*Российская Федерация, Московский государственный
психолого-педагогический университет (МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: rodimaria@mail.ru

Ключевые слова: замещающие семьи, эмоционально-личностные особенности родителей, приемные родители, адаптация в замещающей семье.

Актуальность исследования. В нашем государстве идет активная работа по устройству детей-сирот в замещающие семьи. Постепенно уже внедряются психологические консультации до принятия ребенка в семью, и психологическая поддержка родителей уже воспитывающих приемных детей.

Важно отметить, что существует проблема описания личностных характеристик, предопределяющих успешное приемное родительство. Существуют различные подходы и модели диагностики приемных семей, здесь есть трудности в выработке единого мнения к требованиям, предъявляемым к приемным воспитателям, отсутствие научно обоснованных методов, позволяющих определить успешность родительства. **Новизна** – Как один из многочисленных вариантов, предлагаем рассмотреть подход, в котором успешное приемное родительство рассматривается, как обусловленное способностью приемных родителей формировать приемную семью, наделенную основным качеством малой группы – психологической общностью. С этой точки зрения критерием успешного приемного родительства может быть реализация функции родителя на практике в семье как малой группе. Тогда детерминантами успешности приемных родителей могли бы быть те их личностные качества, которые способствуют эффективным взаимосвязям и взаимоотношениям в приемной семье как малой группе.

Цель исследования: изучение психологических особенностей эмоционально-личностной сферы у родителей в замещающих семьях на разных этапах усыновления ребенка.

Следующие **задачи**:

1. Обзор теоретических подходов отечественных и зарубежных авторов по проблеме усыновления детей и психологических особенностей родителей и детей в замещающих семьях.
2. Анализ результатов эмпирических исследований, релевантных тематике работы.

3. Оценка особенностей эмоционально-личностной сферы у усыновителей на подготовительном и адаптационном этапах усыновления.
4. Сравнение проявлений и особенностей эмоционально-личностной сферы у усыновителей на разных этапах усыновления.

Объект исследования – индивидуально-психологические характеристики усыновителей.

Предметом исследования являются содержание и специфика проявлений эмоциональных и личностных характеристик у родителей в замещающих семьях на разных этапах усыновления ребенка.

Гипотеза исследования: Содержание и проявления эмоционально-личностной сферы у родителей в замещающих семьях имеют количественную и качественную специфику на различных этапах усыновления ребенка.

Феноменология и типология усыновления: Любая семья, в которой ребенка воспитывают не кровные родители, называется замещающей. Основная функция такой семьи – заместить, заменить для ребенка потерянных им родителей. К замещающим семьям относятся и семьи усыновителей, опекунов и приемные семьи, и детские дома семейного типа, все формы патронатных семей.

Основные принципы организации замещающих семей и работы с ними:

1. Основным принципом передачи ребенка в замещающую семью является приоритет соблюдения прав и потребностей ребенка, то есть семью подбирают под ребенка, а не наоборот. Что происходит не всегда.
2. Вторым важным принципом является признание профессионализма родителей в замещающей семье, кроме усыновления и большинства вариантов опеки и попечительства.
3. Третий принцип организации передачи ребенка в замещающую семью – это обеспечение доступности получения различных видов помощи, в том числе, и психолого–педагогической. Как правило, это организуется в виде социально–психологического сопровождения ребенка, родителей и семьи в целом на весь период пребывания в замещающей семье. Это затруднено при таких формах замещающей семьи, как усыновление из-за тайны усыновления и опека из-за специфичности опекающих.

С точки зрения психологии, главной характеристикой замещающих семей является вневременное, неформальное, ответственное отношение членов семьи друг к другу, погружение ребенка в обыденную сферу чувств, привязанности, что приводит к самоидентификации ребенка, формированию ответственного отношения к себе, другим. Жизнь в семье дает возможность адекватной социализации (переживание различ-

ных ролей в семье), наблюдения за образцами детско–родительских отношений, супружеских отношений и, конечно, чувство «тыла» в самостоятельной жизни (Петрановская Л., 2009).

Согласно данным исследований (Ослон В.Н., 2006), приемные родители до момента появления в их семье ребенка часто фантазируют, формируют свои ожидания и нормы поведения, которые характерны для них в связи с предстоящим усыновлением. Глубокий конфликт между их фантазиями, ожиданиями и поведением, с одной стороны, и тем, что они реально наблюдают с приходом в семью приемного ребенка, с другой, осложняет установление тесного эмоционального контакта между ребенком и приемными родителями и может приводить к отвержению ребенка. Ребенок–сирота, пытаясь интегрироваться в семейную систему, прежде всего, сталкивается с барьером из семейных правил и норм, которые и сама семья крайне слабо осознает.

Проблема подбора приемных родителей остается одной из самых острых, необходимость срочного решения которых определяется нуждами практики. Нередко приемные родители отказываются от ребенка, что вызывает дополнительную травму у маленького человека, вынужденного многократно адаптироваться к принципиально различным условиям проживания в его родном доме, в детском доме, приемной семье, вновь в детском доме, а затем еще много раз в разных семьях. Все это требует описания социально–психологических детерминант успешного приемного родительства. При этом успешной может считаться не беспроблемная адаптация (которая невозможна в силу особенностей детей, проживающих вне семьи), а такая, при которой взаимодействие между ее членами приведет к общности ценностных ориентаций, мотивов, социальных установок и целей её членов.

Существуют различные подходы и модели диагностики приемных семей, здесь есть трудности в выработке единого мнения к требованиям, предъявляемым к приемным воспитателям, отсутствие научно обоснованных методов, позволяющих определить успешность родительства. Как один из многочисленных вариантов, предлагаем рассмотреть подход, в котором успешное приемное родительство рассматривается как обусловленное способностью приемных родителей формировать приемную семью, наделенную основным качеством малой группы – психологической общностью. С этой точки зрения критерием успешного приемного родительства может быть реализация функции родителя на практике в семье как малой группе. Тогда детерминантами успешности приемных родителей могли бы быть те их личностные качества, которые способствуют эффективным взаимосвязям и взаимоотношениям в приемной семье как малой группе.

Эмпирические исследования эмоционально-личностной сферы усыновителей

Цель: изучение психологических особенностей эмоционально-личностной сферы у родителей в замещающих семьях на разных этапах усыновления ребенка

Описание выборки испытуемых.

Исследование проводилось в муниципальном образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении в «Центре психолого-медико-социального сопровождения «Созвездие» города Красногорска, Московской области, где осуществлялась экспериментальная проверка гипотезы исследования. Всего в исследовании приняли участие 58 человек в возрасте 28–45 лет (средний возраст – 33,5 лет), среди них 35 женщин и 23 мужчин. Все испытуемые были разделены на три группы в зависимости от стадии усыновления ребенка: 1) в первую группу вошли 20 испытуемых в возрасте 29–43 лет (7 мужчин и 13 женщин), которые находились на подготовительной стадии к усыновлению; 2) во вторую группу вошли 18 человек в возрасте 28–45 лет (5 мужчин и 13 женщин), которые находились на адаптационной стадии усыновления; 3) третью группу составили 20 испытуемых в возрасте от 30–45 лет (6 мужчин и 14 женщин), в семьях которых усыновленный ребенок находится более 2-х лет (постадаптационный период). Все группы были уравнены по половозрастному составу, семейному статусу, социальному положению.

В исследовании принимали участие родители из замещающих семей, организованных по следующим формам: усыновление, опека и приемная семья. Исследование было ориентировано на те формы устройства в замещающую семью, где возникают наиболее полноценные семейные, детско-родительские отношения, максимально приближенные к кровным.

Описание методов исследования

Набор конкретных методик составили следующие:

- а) тест Вагнера «Рука»;
- б) методика самооценки реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина;
- в) тест «PARI» – «Родительско-детские отношения»;

Сравнение результатов исследования эмоционально-личностных проявлений у усыновителей на подготовительном и адаптационном этапах усыновления.

Как видно из рисунка 1, показатели личностной тревожности в исследуемых группах не различаются, в то время, как показатели ситуативной тревожности статистически значимо различаются ($U=69$, $p=0,001$): у родителей, находящихся на этапе адаптации, показатели ситуативной тревожности значимо выше, чем у родителей на подготовительном этапе. Родители из адаптационной группы сталкиваются с реальными

проблемами в воспитании детей, они сильно отличаются от тех проблем, которые ожидали родители и к которым пытались готовиться. К некоторым проблемам родители оказываются не готовы и испытывают трудности при их решении, так как еще не имеют достаточного опыта и навыков в общении с детьми-сиротами.

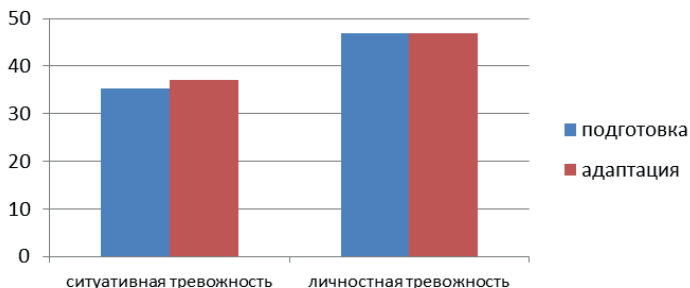


Рис. 1. Среднегрупповые значения по показателям тревожности для исследуемых групп.

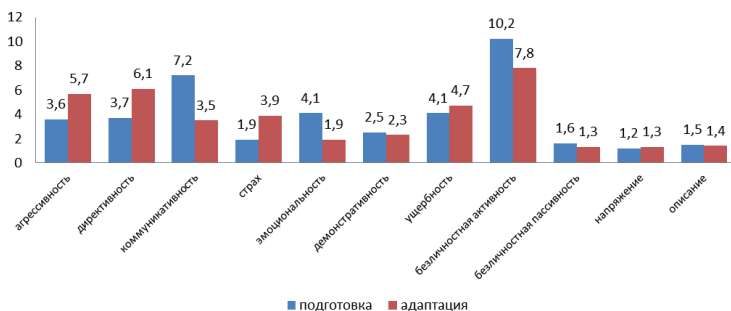


Рис. 2. Среднегрупповые значения по показателям теста «Рука» для исследуемых групп.

Как видно из рисунка 2, у родителей на этапе подготовки выше значения по таким показателям, как: коммуникативность, эмоциональность и безличностная активность, что объясняется социальной ситуацией усыновления (сбор документов, решение общих вопросов и проблем). В группе усыновителей на этапе адаптации преобладают такие ответы, как: агрессивность, директивность, страх, что связано с таким кругом проблем, как: неожиданные трудности в воспитании ребенка, попытка решить их стандартными приемами воспитания, что не приводит к положительному результату и как следствие, повышается и без того высокий уровень агрессии у родителей. Данные выводы согласуются с теми результатами, которые были описаны выше.

Описательная статистика показателей по методике PARI у усыновителей на постадаптационном и подготовительном этапах усыновления.

Таблица

Показатели	Постадаптационный этап		Подготовительный этап		Значение критерия Манна-Уитни (U)	p
	Среднее	SD	Среднее	SD		
Отношение к семейной роли	99,5	21,56	96,35	3,99	68,5	0,0003
Оптимальный эмоциональный контакт	58,25	2,01	57,5	2,3	158,5	0,26
Эмоциональная дистанция	35,35	2,89	31,5	2,89	55,5	<0,0001
Концентрация на ребенке	96,9	2,02	95,45	3,18	146	0,14

Согласно результатам, представленным в таблице, в группе родителей на постадаптационном этапе среднегрупповые показатели отношения к семейной роли и эмоциональной дистанции статистически значимо выше, чем в группе родителей на подготовительном этапе. Потому что эти показатели становятся более адекватными и приближенными к норме в группе родителей прошедших адаптационный этап по сравнению с родителями, которые еще не приняли ребенка в семью и руководствуются идеальными представлениями о нем и об отношениях с ним.

Выводы

1. Содержание и проявления эмоционально-личностной сферы у родителей в замещающих семьях статистически значимо отличаются на разных этапах усыновления ребенка.
2. В группе усыновителей на этапе подготовки отмечаются достоверно повышенные количественные показатели враждебности, коммуникабельности, личностной тревожности, самооценки, уровня притязаний, способности контролировать ситуацию по сравнению с родителями на других этапах, полученные в тестовых заданиях. Кроме этого, у данной группы усыновителей отмечается наличие нереалистичных представлений о ребенке и детско-родительских отношениях.
3. В группе усыновителей на постадаптационном этапе наблюдаются повышенные показатели ситуативной тревожности, коммуникабельности, справедливости, доброжелательности к ребенку и окружающему миру. Самооценка и уровень притязаний в данной группе являются наиболее адекватными, по сравнению с другими этапами усыновления.

Основным результатом настоящего исследования является выявление и статистическое подтверждение специфики проявлений эмоционально-личностной сферы у родителей в замещающих семьях в зависимости от этапа усыновления ребенка. Таким образом, **гипотеза настоящего исследования доказана.**

Практическое применение Исследования эмоционально-личностной сферы усыновителей, мотивов усыновления должны быть активно использованы при составлении программ психолого-социальной поддержки приемных семей, а так же для развития сети школ приемных родителей по всей стране. При работе с такими семьями важно обратить внимание на профилактику возврата детей, на работу с агрессивным поведением приемных родителей в периоды адаптации семьи. Воспитывая усыновленного ребенка, приемные семьи нередко сталкиваются с целым рядом проблем и нуждаются в квалифицированной помощи психологов для диагностики и коррекции не только индивидуальных особенностей ребенка, но и внутрисемейных отношений, функционирования приемной семьи в целом.

Проблема сиротства в нашей стране стоит очень остро, и в этой ситуации развитие системы замещающих семей, включая подготовку приемных родителей и их психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах адаптационного процесса, помогло бы ее решить. Как показало наше исследование самым трудным этапом в процессе усыновления является период адаптации ребенка в семье. Тогда, поддержка приемных родителей, которые должны знать основные закономерности интеграции ребенка в замещающую семью, могло бы значительно сократить число случаев возвращения приемных детей в сиротские учреждения.

Литература

1. *Ослон В.Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М., 2006.
2. *Семья Г.В.* Методические рекомендации по технологиям сопровождения семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и рекомендации по их применению. М.: ООО «Издательский проект», 2014.
3. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский.* М., 2006.

The study of emotional and personal characteristics of parents in substitute families

Rodyushkina Maria Alekseevna

*Master's Degree, UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of
Childhood" Russian Federation, Moscow State University of Psychology and
Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation*

e-mail: rodimaria@mail.ru

Keywords: substitute families, emotional and personal characteristics of
parents, foster parents, adaptation in a substitute family.

Формирование ценностно-смысловых ориентаций у подростков в системе деятельности классного руководителя

Семенова Е.А.

*аспирант, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7372-6505>
e-mail: koalenna@gmail.com*

Ключевые слова: ценности, ценностная ориентация, ценностно-смысловые ориентации

Введение

Современные тенденции в образовании транслируют, что ценностные ориентиры должны определять смысл и содержание образования. Вместе с тем возникает проблема понимания, что за смысл стоит в терминологии ценностных ориентаций.

В зарубежной психологии исследованиями ценностных ориентаций занимались У. Колбом, М. Розенбергом, К. Клакхоном, Ч. Моррисом и др.

В отечественной психологии проблема ценностей личности актуализировалась благодаря исследованиям деятельности как целостного явления (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.). Н.В. Клюева выделяет в отечественной психологии три подхода к анализу ценностей.

Ценностно-смысловой подход в современной отечественной психологии представлен работами Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка Д.А. Леонтьева и др.

Д.А. Леонтьев определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него.

В образовательной деятельности ключевой фигурой является классный руководитель, выполняющие определенные задачи и функции в воспитании подростков. Должность «классного руководителя» многогранна. Стоит задача понимания ценностей классным руководителем и возможностью передачи опыта в культурной форме обучающимся. В современной психолого-педагогической литературе имеется немало исследований, посвященных профессиональной подготовке классных руководителей

Значимой проблемой отечественной психологии в последние годы становится изучение ценностно-смысловых ориентаций и их влияния на процессы становления и развития личности подростков. Поэтому важно реализовать задачи общеобразовательного учреждения, связанные

с построением воспитательного процесса с ориентацией на общечеловеческие, духовно-нравственные ценности, оказать поддержку в выборе и формировании своих ценностей.

В настоящее время сформулированы требования к воспитательной деятельности, внедрение компетентного подхода максимально переводит образование в практическую область, одним из важных критериев качества общего образования, участие обучающихся в различных олимпиадах. Возрастают требования к классным руководителям и педагогам к развитию не только знаний, умений и навыков, но и гибких навыков, ценностных ориентаций. Подготовка будущего классного руководителя имеет свою специфику, которая, прежде всего, состоит в том, что к своей профессиональной деятельности он приступает и совмещает эту роль с педагогической деятельностью. В течение длительного времени утрачиваются силы и возможности реализовывать воспитание ценностно-смысловых ориентаций, классные часы носят формальный характер.

При этом лишь немногие авторы адресно обращаются к теме формирования ценностно-смысловых ориентаций в системе деятельности классного руководителя. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью выявления определенных трудностей классных руководителей в организации воспитательной работы и изучения возможностей их преодоления и применения практических умений и навыков формирования ценностно-смысловых ориентаций в подростковом возрасте.

Цель исследования выявить уровень сформированности ценностно-смысловых ориентаций у подростков в системе деятельности классного руководителя.

Объект исследования ценностно-смысловая ориентация в подростковом возрасте

Предмет исследования условия эффективного формирования ценностно-смысловых ориентаций у подростков в системе деятельности классного руководителя

Гипотеза: педагогические условия деятельности классного руководителя обеспечит формирование ценностно-смысловых ориентаций у подростков если:

- формы воспитательной деятельности классного руководителя будут соотноситься с потребности подростка;
- групповая-развивающая деятельность станет средством формирования ценностно-смысловых ориентаций;

В результате исследования были поставлены и решены задачи.

Выявлены сущностные характеристики ценностно-смысловых ориентаций у подростков. Изучен процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций у подростков. Выделены основные рекомендации для классных руководителей.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать разработки исследования в своей работе классным руководителем, изучение программы лекций и семинаров для повышения квалификации классных руководителей, использовано в просветительской работе педагогами-психологами, директорами образовательных учреждений.

Выборка и методы исследования

Методологической основой исследования стали положения диалектической теории познания, идеи аксиологического, культурологического подходов.

Были использованы следующие методы: а)наблюдение б)моделирование в)эксперимент г)математико-статистический метод

В исследовании приняли участие обучающиеся первого курса (52 человека) ГБПОУ Московский техникум креативных индустрий им. Л.Б. Красина

Для диагностика значимости и степени осуществления ценностных ориентаций учащихся, а также степени влияния различных причин на осуществление этих ценностей использовалась методика: «Ценностные ориентации» вар. 2 (О.И. Мотков, Т.А. Огнева)

Исследование состояло из следующих этапов. Проводился констатирующий эксперимент. Затем наблюдалось включение в рамках классных часов модели формирования ценностных ориентаций. После которого была проведена диагностика повторно. Результаты которой представлены в данной статье. Формулировка выводов и методические рекомендации по проблеме исследования.

Результаты исследования

В результате проведения диагностики было выявлено, что в группе в 95 % представлена саморазвивающаяся структура ценностных ориентаций, включая случаи саморазвивающейся гипертимной структуры, и 5 % гипертимной структуры ценностных ориентаций. Эти показатели говорят в пользу удовлетворенности базовых психологических потребностей студентов и их стремлении к саморазвитию. Для **«саморазвивающейся»** структуры характерно преобладание внутренних ценностей над внешними, тенденция к саморазвитию, более широким связям с миром.

Для **«гипертимной»** структуры характерны равномерно высокие показатели значимости внешних и внутренних ценностей. Такие показатели чаще встречаются у девушек, что согласуется с преобладающим женским составом группы.



Рис. 1. Среднее значение ценностей в группе.

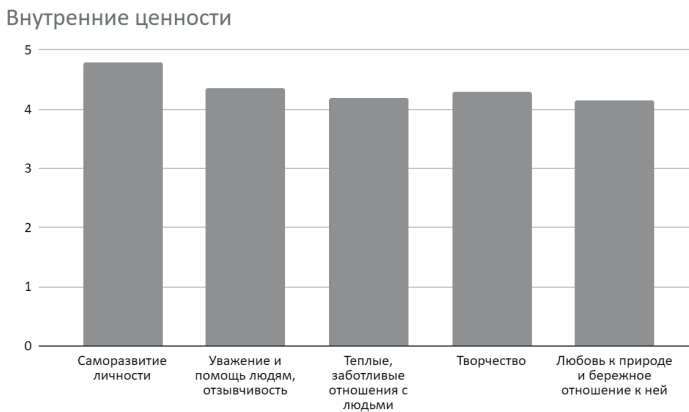


Рис. 2. Выраженность внутренних ценностей.

Таким образом, у студентов группы преобладает значимость внутренних ценностей над внешними (рис. 2).



Рис. 3. Конфликтность осуществления ценностей.

Конфликтность осуществления ценностных ориентаций в группе такова: у 55 % она низкая, у 35 % средняя, у 10 % высокая. Низкая и средняя конфликтность свидетельствуют о внутренней согласованности ценностных ориентаций и их реализации в жизни. При этом в среднем по группе внутренние ценности переживаются и оцениваются как более остро конфликтные, чем внешние.

В **реализации всех ценностей** преобладает роль внутренних причин, что говорит об определенном уровне осознания личной ответственности за осуществление своих ценностей.

Результаты диагностики говорят о желании или как минимум готовности студентов к саморазвитию, поэтому необходимо создавать условия и оказывать максимальную поддержку для реализации и развития у них таких ценностей, как забота о природе, творчество, уважение, помощь и заботливое отношение к людям, саморазвитие. В связи с этим мы могли бы порекомендовать следующие меры:

Таблица 1

Рекомендации для классных руководителей

Направление	Форма
Забота о природе	<ul style="list-style-type: none">● Участие в городских экологических акциях по очистке города и лесов от мусора, по защите животных, по посадке деревьев и так далее.● Конкурсное движение.
Творчество	<ul style="list-style-type: none">● Организация занятий и бесед о культуре, искусстве, науке, различных видах творческой реализации человека.● Организация ознакомительных мастер-классов, информирование о возможности посещения творческих студий по различным направлениям.● Организация посещения музеев, театров, культурных событий с последующим обсуждением.
Уважение, помощь и заботливое отношение к людям	<ul style="list-style-type: none">● Участие в волонтерских программах помощи пожилым, одиноким, больным людям, шефство и наставничество в работе с детьми и инвалидами.● Выявление нужд студентов и помощь друг другу.
Саморазвитие	<ul style="list-style-type: none">● Выявление личных интересов и проблем.● Проведение классных часов по формированию ценностно-смысловой ориентации.

Основные результаты

В результате проведенного исследования были уточнены сущностные характеристики ценностных ориентаций у подростков. Выявлено ценностное отношение к значимым сферам окружающей жизни.

Определены ключевые трудности современных классных руководителей в работе по формированию ценностных ориентаций у подростков.

Такие, например, как отсутствие готовности к организации этого процесса, не сформированность прикладных умений в формировании, отсутствие мотивации.

Литература

1. Нугаева О.Г., Криводонова Ю.Е. Психологическая сущность и соотношение понятий «Ценности» и «Ценностные ориентации» // Специальное образование. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suschnost-i-sootnesenie-ponyatiy-tsennosti-i-tsennostnye-orientatsii> (дата обращения: 13.10.2022).
2. Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 27–36. doi:10.17759/pse.2019240503
3. Шакирова Э.Ф. Формирование социальной активности у студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности: Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Моск. гор. психолого-пед. ун-т. – М., 2010. – 197 с. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=83836>.
4. Jovkovska Aneta, Barakoska Aneta. The role of education in the formation of values and value orientations among adolescents // IJCRSEE. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-education-in-the-formation-of-values-and-value-orientations-among-adolescents> (дата обращения: 13.10.2022).

Formation of value-semantic orientations in adolescents in the system of activity of the class teacher

Elena A. Semenova
graduate student,

Moscow City University of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7372-6505>,
e-mail: koalenna@gmail.com

Keywords: value, value orientation, value-semantic orientations.

Когнитивно-личностное развитие в процессе занятий шахматами с помощью средств рефлексивно-деятельностного подхода

Сидоренко А.А.

*Магистрант кафедры «Культурно-историческая психология детства»,
педагог-психолог, ГБОУ Школа № 218, г. Москва
e-mail: Sidorenkoanna050@gmail.com*

Ключевые слова: реформа психоневрологического интерната, когнитивно-личностное развитие, методика «Шахматы для общего развития», рефлексивно-деятельностный подход.

Шахматы всегда считались игрой, способствующей развитию мышления и других способностей. Неоднократно в разных странах предпринимались попытки введения шахмат в школу, как учебного предмета. При этом исследований, доказывающих полезность шахмат для когнитивного и личностного развития не так много. Одним из проектов, направленных на создание методики преподавания шахмат в школе, способствующей общему (когнитивному и личностному) развитию учащихся, является проект «Шахматы для общего развития», который с 2004 г. реализуется в г. Сатке Челябинской области при участии и научном руководстве специалистов МГППУ. Результаты проекта, в т.ч. подкрепленные срезовыми диагностическими исследованиями, убедительно показывают, что занятия шахматами, способствуют увеличению темпов и повышению уровня младших школьников, занимающихся шахматами по данной методике. Исходя из этого есть основания полагать, что новообразования, приобретенные в ходе шахматных занятий в младшем школьном возрасте, имеют долговременный эффект.

Замысел данного исследования возник из идеи проведения шахматных занятий с проживающими в психоневрологическом интернате, что стало актуальным в свете реформы социальной защиты, начатой в нашей стране в 2015 г.

Суть этой реформы в том, что недееспособность рассматривается как потенциально преодолеваемое состояние и лицо или организация, опекающая недееспособного или ограниченно дееспособного человека, должны прилагать усилия к тому, чтобы помочь ему вернуть (обрести) дееспособность. Для этих целей в ПНИ разрабатываются и реализуются программы комплексной реабилитации.

Цель работы: определение возможности создания условий для когнитивно-личностного развития проживающих в психоневрологическом интернате (ПНИ) в процессе занятий шахматами средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Теоретико-методологические основания работы

Культурно-историческая психология – положения о связи обучения и развития. Идея неограниченных возможностей развития (Л.С. Выготский).

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей (В.К. Зарецкий и др.).

Опыт проекта «Шахматы для общего развития», в ходе которого была разработана одноименная методика (Зарецкий В.К., Гилязов А.М., Гордон М.М. и др.).

Развитие способности действовать в уме на материале шахмат (Н.Г. Алексеев).

Принципы и процедуры формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Методы

- Методика «Шахматы для общего развития» с использованием средств РДП.
- Ситуационно-векторный анализ стенограмм учебных занятий.
- Диагностические методики для проведения срезового обследования способности действовать в уме.
- Наблюдение.

Выборка: проживающие в психоневрологическом интернате № 22 – Алексей – 28 лет, Сергей – 24 года, Александр – 51 год.

Теоретическая значимость и новизна исследования заключаются в том, что *впервые* проверяется возможность и целесообразность проведения занятий по методике «Шахматы для общего развития» с проживающими в ПНИ, как составной части мероприятий по комплексной реабилитации проживающих ПНИ, проводится анализ когнитивного и личностного развития на материале анализа случая занятий с одним из проживающих. Теоретическую значимость имеет выявление условий, при которых возникает динамика развития по различным векторам.

Практическую значимость имеет само описание проведенных занятий, анализ ситуаций, в которых инициируется динамика по тем или иным векторам развития, выявление условий, при которых наблюдается позитивная динамика когнитивно-личностного развития.

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) – система принципов и технологий содействия развитию человека в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции человека как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления. Развитие в учебной деятельности происходит через интериоризацию способов совместной деятельности и взрослого (или с другими детьми). Динамика развития – постоянное расширение зон актуального и ближайшего развития.

Способность действовать в уме, мысленно строить план действия, представлять целостно его образ, корректировать, полностью уничтожать и строить новый план – это способность мышления, которая является универсальной, необходимой в любом виде человеческой деятельности.

Место занятий шахматами для общего развития в системе реабилитации проживающих

На данный момент программа представляет собой 6 этапов разного типа задач, инструкции к каждому этапу, методики для диагностики, возможность посмотреть свой личный прогресс и некоторые шахматные правила для начинающих.

Программа «Развивающие шахматы» дает возможности создавать условия для развития, а именно:

- позволяет быстро и точно определить, какие задания и на каком уровне доступны ученику на каждый конкретный момент обучения;
- помогает ученику двигаться в своей зоне ближайшего развития, не форсируя это движение, но и не застревая на уже доступных заданиях;
- моделирует работу с шахматной доской и дает возможность использовать средства материализации, к которым следует обращаться при затруднениях с выполнением заданий на начальных этапах освоения материала;
- позволяет пройти длинную дистанцию в направлении развития способности действовать в уме: от элементарных действий по определению местоположения и цвета поля, до решения в уме сложных задач на мат в 2 хода.

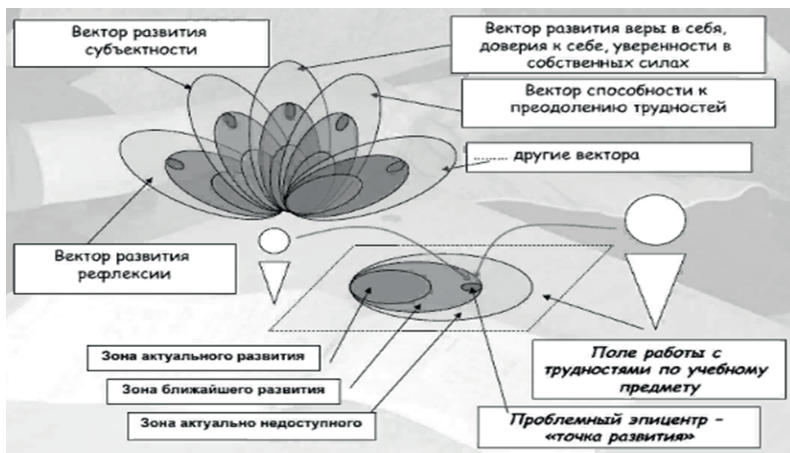


Рис 2.1. Многовекторная модель зоны ближайшего развития (Зарецкий 2013).

На каждом этапе ученик имеет возможность освоить действие в материальном плане, после чего постепенно увеличивать нагрузку на идеальный план. На последнем уровне каждое задание выполняется человеком полностью в уме, без опоры на шахматную доску.

Но чтобы из двух видов опыта применения способа на разном материале возник обобщенный способ действия, необходима постановка рефлексивной задачи, или задачи на осознание способа.

Следующий важный инструмент в методике «Шахматы для общего развития», это многовекторная модель зоны ближайшего развития, который представлен в рисунке 2.1.

В модели многовекторного развития необходимо обратить внимание:

- взаимодействие в первую очередь выстраивается с общего замысла;
- взрослый и обучающийся работают в общей предметной плоскости;
- начало сотрудничества начинается с инициации консультантом субъектной позиции.

Такая организация работы позволяет отслеживать индивидуальные траектории движения человека, как в шахматном материале, так и в плане общего развития, фиксировать и анализировать все компоненты занятия, существенные для методики.

За время исследования было проведено в общей сложности 19 занятий. Из них 16 было проведено очно и 3 дистанционно.

Занятие строится в логике движения от материального плана действия к идеальному, от простых шахматных задач к сложным, и от элементов действий, из которых состоит шахматный ход к мысленно осуществляемому целостному шахматному ходу.

Таблица

**динамика развития Л., в которой приведены
основные навыки и способности, которые развились
за период участия в шахматах для общего развития**

Сентябрь 2019	Июнь 2020
<p>Ходил на различные секции: футбол, бильярд, риторику, но потом их забросил, так как потерял смысл их посещать.</p> <p>Изредка выходил в город по выходным. Не верил, что в ближайшее время сможет выйти из ПНИ.</p> <p>Сталкиваясь с трудностью, начинал сомневаться в том, что он справится.</p> <p>Считал, что с его диагнозом не найдет хорошую работу после выхода из ПНИ. Сомневался в возможности создать семью.</p>	<p>Ходил на различные секции: футбол, бильярд, риторику, но потом их забросил, так как потерял смысл их посещать.</p> <p>Изредка выходил в город по выходным. Не верил, что в ближайшее время сможет выйти из ПНИ.</p> <p>Сталкиваясь с трудностью, начинал сомневаться в том, что он справится.</p> <p>Считал, что с его диагнозом не найдет хорошую работу после выхода из ПНИ. Сомневался в возможности создать семью.</p>

Сентябрь 2019	Июнь 2020
Был угнетен плохим самочувствием от приема препаратов. Играл в шахматы, продумывая только ближайший ход. Не мог в уме представить доску и сделать ход.	Был угнетен плохим самочувствием от приема препаратов. Играл в шахматы, продумывая только ближайший ход. Не мог в уме представить доску и сделать ход.

Проведение цикла занятий показало, что возможно создать условия для личностного развития проживающих в ПНИ. Такими условиями являются – создание отношений сотрудничества, прочного эмоционального, смыслового и позиционного контактов, поддержка субъектной позиции, самоэффективности, рефлексии, в том числе рефлексии собственных способов деятельности.

В качестве единицы учебного занятия, способствующего когнитивному и личностному развитию можно рассматривать следующую последовательность событий – трудность-усилие-поддержка-успех-рефлексия.

Анализ случая Л. показывает, что по позитивной динамике в ходе занятий шахматами имеет место по следующим векторам когнитивно-личностного развития: субъектной позиции, способности сотрудничества, самоэффективности, отношения к трудности и способности действовать в уме.

Литература

1. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи. // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. № 2. С.8–37.
2. Шахматы для общего развития. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе. // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. Издательство «Райхль». 2016. – 196 с.
3. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей//Культурно-историческая психология – 2020. Том. 16. № 1. С. 35–48.
4. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике// Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149–188.

Связь знаний о времени детей младшего школьного возраста со становлением универсальных учебных действий и самостоятельностью

Солодкова А.В.

аспирант,

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>,
e-mail: solodkovaa@mail.ru*

Шепелева Е.А.

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Центра междисциплинарных исследований современного детства,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>,
e-mail: e_sheper@rambler.ru*

Ключевые слова: представления о времени, знания о времени, самостоятельность, универсальные учебные действия, младший школьный возраст.

Проблема исследования. Знания о времени, включающие представления о последовательностях и длительностях, а также умение их использовать в повседневной жизни, традиционно исследуются в рамках психолого-педагогической диагностики детей старшего дошкольного – младшего школьного возраста для оценки уровня их общей осведомленности и представлений об окружающем мире. Согласно имеющимся данным, дети овладевают представлениями о последовательности времен года после 5,5 лет, дней недели – после 6,5 лет, месяцев – после 7,5 лет; понимание и свободное владение сложными временными конструкциями доступно детям старше 7 лет. Однако, недостаток подобных знаний может быть рассмотрен не только как вариант педагогической запущенности. Считается, что овладение единицами времени способствует лучшему пониманию того, как организовать свою деятельность, дает возможности ее планирования и т.д. Однако, насколько нам известно, специальных исследований, изучающих связь знаний о времени с конкретной организацией собственной деятельности ребенком, не проводилось.

Гипотезы исследования. В своем исследовании мы предположили, что знания о времени могут выступать в качестве одного из проявлений возрастной зрелости ребенка, быть связанными с самостоятельностью, а в контексте учебной деятельности – с овладением универсальными учебными действиями (УУД).

Участники исследования. Для проверки этих гипотез было проведено исследование, в котором участвовали 57 учащихся 1–4 классов

(30 девочек и 27 мальчиков) в возрасте от 6 лет 4 месяцев до 11 лет 6 месяцев (возраст детей был посчитан в месяцах).

Процедура и методы исследования. Для оценки знаний детей о времени нами был использован модифицированный «Опросник знаний о времени у детей» Ф.Лабрель и коллег в русскоязычной адаптации А.В. Солодковой. Опросник включает в себя 2 части. Первая часть предполагает оценку традиционных знаний о времени и состоит из 4 подтестов: ориентация во времени, знание временных последовательностей, знание единиц измерения времени и определение времени на часах (предполагает использование наглядного материала с изображениями циферблатов; дополнительно детям предлагалось определить то же время по цифровым часам). Каждый правильный ответ на вопрос из этой части оценивался в 1 балл. Вторая часть опросника предполагает оценку времени и состоит из 3 подтестов: продолжительность жизни, оценка времени, прошедшего с последнего дня рождения ребенка, и времени до следующего дня рождения и оценка времени беседы. Во 2-ой части баллы выставляются в зависимости от попадания ответов ребенка в тот или иной интервал. Для повышения надежности в соответствии с показателем альфа Кронбаха подсчет баллов был нами несколько модифицирован. Полученные баллы за 1-ю и 2-ю части опросника рассматривались как отдельно, так и в сумме как общий балл за опросник.

Для оценки самостоятельности учащихся нами использовался «Индивидуальный профиль самостоятельности ребенка» А.Н. Атаровой, часть вопросов которого была адаптирована для младших школьников. Его заполнял учитель, ведущий основные уроки и имеющий возможность наблюдать за ребенком в течение учебного дня, или родитель. Для удобства подсчетов выраженность каждого признака для каждого ребенка предлагалось оценивать от 1 до 5 баллов, а не от -2 до 2 баллов, как предполагалось в оригинальном варианте.

У учащихся 4-х классов (13 человек) с помощью компьютерной диагностической системы «PL-modified» дополнительно оценивались показатели сформированности УУД планирования и анализа.

Полученные данные были обработаны с помощью программы SPSS Statistics (версия 23). Для выявления корреляций использовался коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования нами была выявлена связь между возрастом ребенка и баллами за опросник: за 1-ю часть ($N=57$; $\rho=0,476$; $p<0,001$) и общим баллом за опросник ($N=57$; $\rho=0,534$; $p<0,001$); между полученной оценкой УУД планирования и общим баллом за опросник ($N=13$; $\rho=0,585$; $p<0,05$); значимых корреляций результатов опросника с УУД анализа выявлено не было. Также не было выявлено значимых корреляций между баллами за опросник и самостоятельностью по всей выборке. Однако, от-

дельный анализ результатов мальчиков показал связь уровня самостоятельности с баллами второй части опросника ($N=27$; $\rho=0,423$; $p<0,05$) и общим баллом за опросник ($N=27$; $\rho=0,453$; $p<0,05$). У девочек таких корреляций выявлено не было. Также нами были отдельно проанализированы данные по классам, в результате чего у детей первого класса была выявлена связь уровня самостоятельности с баллами за вторую часть опросника ($N=17$; $\rho=0,489$; $p<0,05$) и общим баллом за опросник ($N=17$; $\rho=0,504$; $p<0,05$). Также были выявлены слабые корреляции между самостоятельностью и отдельными шкалами опросника: шкалой «Ориентация» ($N=57$; $\rho=0,289$; $p<0,05$) и оценкой времени по часам с циферблатом ($N=57$; $\rho=0,269$; $p<0,05$).

Полученные результаты позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Уровень знаний детей о времени, включающий ориентацию во времени, знание временных единиц и последовательностей, а также умение ими оперировать в совокупности с навыками оценки времени, связан с возрастом ребенка.
2. Знания о времени и, прежде всего, умение правильно оценивать различные временные интервалы, наиболее связаны с развитием самостоятельности у учеников 1-х классов, что, в свою очередь, может быть связано с изменением требований, предъявляемых к ребенку с поступлением в школу, а также с принятием ребенком новой социальной роли ученика.
3. Для мальчиков, учащихся в начальной школе, умение правильно оценивать время в совокупности со знанием временных единиц связано с уровнем их самостоятельности.
4. Универсальные учебные действия (УУД) планирования в 4 классе связаны со знаниями о времени и умением их использовать.
5. Навыки самостоятельной деятельности связаны с умением ориентироваться во времени. Умение ориентироваться по различным часам, в том числе с циферблатом (в настоящее время используемых детьми редко), также связано с более высоким уровнем самостоятельности детей.

Таким образом, гипотеза о связи знаний о времени с возрастной зрелостью ребенка подтверждается. Гипотезы о связи знаний о времени с самостоятельностью и становлением УУД подтверждаются частично.

Научная новизна исследования определяется несколькими факторами. Так, нами впервые используется опросник знаний о времени Ф.Лабрель и коллег, включающий оценку большого количества параметров этих знаний, переведенный на русский язык и несколько модифицированный. Также впервые была показана связь между имеющимися знаниями о времени с УУД планирования, которыми владеет ребенок, и самостоятельностью отдельных групп детей.

Перспективы исследования. Проведенное исследование является пилотным в рамках изучения развития представлений о времени

у детей, в котором также изучаются и другие аспекты развития ребенка и временных представлений. В настоящее время исследование продолжается. В перспективе планируется увеличение выборки испытуемых, в том числе за счет включения детей других возрастных категорий (дошкольников и младших подростков). Также продолжается адаптация и модификация опросника знаний о времени на российской выборке.

Литература

1. *Атарова А.Н.* Психолого-педагогическая диагностика самостоятельности старших дошкольников в детских видах деятельности // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6–2 (113). С. 392–398.
2. *Марголис А.А.* и др. Оценка умственных действий с помощью компьютерной системы в условиях взаимодействия с партнером // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 90–104. DOI:10.17759/chp.2021170209
3. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста: Монография. – М.: АРКТИ, 2018. – 560 с.: ил.
4. *Солодкова А.В.* Развитие представлений о времени в детском возрасте // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 93–100. DOI:10.17759/jmfp.2022110208
5. *Labrell F.* et al. The Time Knowledge Questionnaire for children // Heliyon. 2020. Vol. 6. № 2. P.10. DOI:10.1016/j.heliyon.2020.e03331

Финансирование. Исследование подготовлено при финансовой поддержке Минобрнауки – , госконтракт № – , тема исследования: «Исследование когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах».

Relation of time conceptions of primary school children with the formation of universal learning activities and independence

Anna V.Solodkova

PhD student,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>,

e-mail: solodkova@mail.ru

Elena A. Shepeleva

PhD in Psychology, Leading Research Associate,

Center of Applied Psychological Studies, Moscow State University of

Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>,

e-mail: e_shep@rambler.ru

Keywords: time conception, time knowledge, universal learning activities, independence, primary school children.

Funding. The research was prepared with the financial support of the Ministry of Education and Science – , state contract No.—, research topic: “Research of cognitive and communicative processes in adolescents and young men in solving game and educational tasks in digital environments”

К вопросу о развитии саморегуляции деятельности в младшем школьном возрасте

Станкевич О.А.

аспирант, магистр психологии

*Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка (БГПУ им. М. Танка), г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: shavluykevich@mail.ru*

Ключевые слова: саморегуляция деятельности, учебная деятельность, младший школьный возраст.

В условиях модернизации современного образования возникает необходимость в развитии у обучающихся способности к произвольной регуляции своего поведения и деятельности как в образовательном процессе, так и в повседневной жизни. На наш взгляд, вопрос о развитии саморегуляции деятельности в младшем школьном возрасте является одним из ключевых для благополучия ребенка в социальном и психологическом аспекте. В данном исследовании мы предприняли попытку проведения анализа основных подходов к исследованию саморегуляции в психологической науке с целью их дальнейшего использования в развитии саморегуляции в младшем школьном возрасте.

Установлено, что впервые проблема саморегуляции рассматривалась в естественно-научном материалистическом направлении психологии и представлена в трудах ученых-физиологов (Cl. Bernard, W.B. Cannon, И.М. Сеченов, И.П. Павлов). Первоначально саморегуляция определялась с позиции возможности адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности организма, способности его поддерживать гомеостаз [2, 6, 9, 10]. В будущем труды ученых физиологов оказали значительное влияние на исследования П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, В.Н. Мясищева, Б.Г. Ананьева, которые отражали понимание сущности регуляции как качества, позволяющего человеку адаптироваться к условиям окружающего мира на основе приобретенного опыта и полученной информации.

В отечественной психологии саморегуляция рассматривалась как сложный по своей структуре процесс, отражающий влияние субъекта деятельности на окружающую действительность и самого себя (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Также в трудах П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.А. Смирнова, Л.Ф. Обуховой представлены характеристики саморегуляции в процессе развития ориентировочной и произвольной деятельности.

Способность человека самостоятельно регулировать свою деятельность предполагает наличие у него субъективных качеств. Данное положение обосновано в русле субъективного подхода, представителями

которого являются С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков и др. Например, К.А. Абульханова-Славская, рассматривая проблемы стратегии жизни личности, представляет саморегуляцию как единство объективных и субъективных требований действительности и определяет, что «саморегуляция – это тот механизм, посредством которого обеспечивается центральная, направляющая и активизирующая позиция субъекта» [1].

Проблема психической саморегуляции стала предметом активного исследования в Психологическом институте РАО во второй половине XX века, где в 1970-х гг. под руководством О.А. Конопкина была открыта Лаборатория психологии саморегуляции. Так, О.А. Конопкиным представлена структурно-функциональная модель процесса саморегуляции, где последняя понимается как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [4].

В.И. Моросановой разработана и предложена концепция индивидуальных стилей саморегуляции. В широком смысле индивидуальный стиль саморегуляции можно определить как «индивидуально устойчивое, типичное для человека своеобразие его произвольной активности» [5]. В качестве основных функциональных компонентов модели саморегуляции автором экспериментальным путем были выделены цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских действий, критерии успешности, оценивание результатов и коррекция деятельности.

Исходя из положения, что осмысленное (отрефлексированное) знание о возможностях самоуправления становится опорой для человека в разработке собственных стратегий жизнедеятельности и решения текущих задач, А.К. Осницкий предложил концептуальную модель регуляторного опыта человека. Такой опыт представляет собой структурированную систему знаний, умений и переживаний, влияющих на успешность регуляции деятельности и поведения [8].

В концепции регуляции психических состояний А.О. Прохорова основополагающим является «изучение системно-функциональных механизмов регуляции психических состояний – функциональных структур». В данной концепции автор к составляющим функциональной структуры регуляции относит рефлекссию переживаемого состояния, представление желаемого состояния (осознанный образ), актуализацию мотивации и личностного смысла, психорегулирующие средства [7].

Анализ научной литературы показывает, что существуют и другие взгляды на проблему регуляции психической активности. Например, в модели Ю.Я. Голикова и А.Н. Костина психическая активность

разделена на три типа: текущая (обусловлена необходимостью обеспечения реагирования на событие), ситуационная (определяет поиск выхода из какой-либо ситуации) и долгосрочная (обусловлена формированием общей стратегии поведения в различных ситуациях) [3].

Рассматривая зарубежные концепции саморегуляции, стоит отметить следующее. Зарубежные исследователи используют не только термин «саморегуляция («self-regulation»)), но и используют синонимичное ему понятие «регуляторные функции/функции регуляции («executive functions»)). Также анализ научной зарубежной литературы показывает, что предпосылками изучения регуляторных и исполнительных функций в зарубежной психологии чаще было актуально для детей и взрослых, испытывающих мозговые нарушения (М.С. Welsh, B.F. Pennington, 1988; J.L. Welsh, R.L. Nix, K.L. Bierman, 2010).

Наиболее распространенной моделью изучения регуляторных функций для детей, что в первую очередь определяет наш исследовательский интерес, в зарубежной психологии является трехфакторная модель А. Мияке (А. Miyake, N. Friedman, A. Howerter, 2000), в которой выделяют три основных компонента: рабочая память («working memory»), сдерживающий контроль («inhibitory control») и когнитивная гибкость («cognitive flexibility») [11].

Обзор научных источников показывает, что на сегодняшний день саморегуляция достаточно широко исследуется в современной психологической науке в различных направлениях: аддиктивное поведение (О.В. Дубровина, Н.В. Быстрова, 2018; И.С. Бубнова, А.Г. Терещенко, 2016; О.Г. Годованец, 2016), когнитивные особенности (И.В. Полякова, 2016; Е.И. Рассказова, 2018), жизнестойкость (Е.А. Горская, 2013). В настоящее время широко рассматриваются характерологические особенности саморегуляции поведения у представителей различных профессий (В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк, И.В. Гайдамашко, 2020), в том числе с определяющей позиции успешности профессиональной деятельности (А.С. Кузнецова, М.А. Титова, Т.А. Злоказова, 2019; С.В. Кочеткова, 2009) и т.д.

Анализ научных публикаций, показывает, что данная тема представлена при изучении саморегуляции учебной деятельности, формировании регуляторных функций (А.К. Осницкий, 1986; И.И. Кондратьева, 1990; Р.Р. Сагиев, 1993; В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, 2013, 2015; Т.В. Ахутина, Е.Ю. Матвеева, 2016, 2018; А.Е. Веракса, А.Н. Веракса, 2019, 2021 и др.).

Таким образом, проведенное исследование отечественных и зарубежных научных источников позволяет сделать нам следующие выводы. На сегодняшний день саморегуляцию изучают в рамках следующих подходов: субъективный подход (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова Славская, А.В. Брушлинский, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков и др.),

структурно функциональная модель (О.А. Конопкин), концепция индивидуальных стилей саморегуляции (В.И. Моросанова), концептуальная модель регуляторного опыта (А.К. Осницкий). системно деятельностная концепция саморегуляции состояний (Л.Г. Дикая), концепция регуляции психических состояний (А.О. Прохоров), трехфакторная модель (А. Мияке). Анализ накопленных знаний по проблеме исследования показал, что вопрос развития саморегуляции деятельности достаточно широко представлен в современной науке, однако вопрос исследования саморегуляции деятельности в младшем школьном возрасте как одного из способов овладения учебной деятельности, изучен недостаточно, что и определяет дальнейшее направление наших исследований.

Литература

1. *Алдашева, А.А.* Индивидуальный стиль саморегуляции как ресурс стрессоустойчивости у замещающих родителей // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8, № 1. С. 75–88.
2. *Бодров, В.А.* Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия [Текст] // М. : ПЕР СЭ : Логос, 2007. 855 с.
3. *Голиков, Ю.Я.* Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности / Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / Л.Г. Дикая [и др.] ; под ред. Л.Г. Дикой. – М., 1999. – С. 6–80.
4. *Конопкин, О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1995. № 1. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951005.htm> (дата обращения: 16.09.2019).
5. *Моросанова, В.И.* Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
6. *Панкратова, Т.М.* Саморегуляция в социальном поведении [Электронный ресурс] // Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. URL: <http://www.lib.uniya.ac.ru/edocs/iuni/20110514.pdf>. (дата обращения: 18.09.2019).
7. *Прохоров, А.О.* Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности // М. : ПЕР СЭ, 2012. 352 с.
8. *Осницкий А.К.* Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления [Текст] // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 3–12.
9. *Сеченов, И.М.* Психология поведения. Избранные труды [Текст] / И.М. Сеченов. //Москва : Издательство Юрайт, 2019. 223 с.
10. Cannon, W.B. The Wisdom of the Body // New York : W.W. Norton, 1932. P. 177–201.
11. *Miyake, A. et al.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. № 41. 2000. P. 49–100.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь при выполнении Гранта № ГР. 20220448 от 05.04.2022.

To the question of the development of self-regulation of activities in primary school age

Olga A. Stankevich

PhD student, Master of Psychology

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (BSPU
named after M. Tank), Minsk, Republic of Belarus*

e-mail: shavluykevich@mail.ru

Keywords: self-regulation of activity, educational activity, primary school age.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Republic of Belarus in the implementation of Grant No. GR. 20220448 from 04/05/2022.

Влияет ли интонация на точность распознавания мультимодальных эмоциональных состояний?

Суворова Е.В.

младший научный сотрудник,

Институт экспериментальной психологии МГППУ;

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), аспирант Московского института психоанализа

г. Москва, Российская Федерация,

e-mail: esresearch@yandex.ru

Барабанщиков В.А.

доктор психологических наук, профессор, член корреспондент РАО, директор Института экспериментальной психологии,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Московский институт психоанализа

г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>

e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com

Ключевые слова: лицо человека, мультимодальные динамические экспрессии, GERT, интонация голоса, распознавание эмоций.

В предыдущих работах, посвященных изучению мультимодальных эмоциональных экспрессий, было выявлено, что способность выражения эмоций не является универсальной и зависит от модальности (Барабанщиков, Суворова, 2020, 2021). Качественное многообразие проявлений аффективных состояний отражается не только в двигательной активности лица и тела, но и длительности, а также акустических характеристиках, компонентах интонации голоса, формируя способы выражения эмоций, присущие тому или другому натурщику. Была продемонстрирована множественность равноценных путей объективации одного и того же аффективного состояния. При изучении индивидуальных форм выражения эмоций было показано, что изменения интонаций голоса способны как усилить, так и ослабить точность выражения; наименее адекватно проявляются эмоции, отличающиеся низкой экспрессивной насыщенностью, что выражается как в слабой выразительности мимики, жестов, движений тела, так и интонаций речи. Была выявлена прямая зависимость точности распознавания от длительности экспозиции, при этом у разных натурщиков она проявлялась по-разному и особенно высокой была у наиболее успешных. У двух натурщиков из десяти корреляция между длительностью эмоции и точностью ее выражения зарегистрирована на уровне 0,7–0,83. (Барабанщиков, Суворова, 2022). В данном исследовании авторы задаются вопросом насколько имеет значение тон интонации для эффективности распознавания эмоций? Как мелодика высказывания проявляется в точности высказывания? Как

интонация проявляет себя в точности распознавания в зависимости от модальности эмоции? В эксперименте используется русскоязычная версия Женевского теста распознавания эмоций (Geneva Emotion Recognition Test, GERT), апробированная ранее (Барабанщиков, Суворова). Испытуемым, 48 женщинам и 48 мужчинам, в возрасте от 20 до 62 лет ($M=34$ г., $SD = 9,4$ л.) в случайном порядке предъявлялись 83 аудио-видеоролика четырнадцати ключевых эмоциональных состояний (гордость, развлечение, радость, удовольствие, облегчение, тревога, страх, печаль, горе, раздражение, гнев, отвращение, интерес, удивление). На каждое эмоциональное состояние приходилось по шесть видеоклипов, за исключением эмоции горя, которая оценивалась только по пяти. При экспозиции эмоций демонстрировались мимика, жесты натурщиков, а также произносимые ими псевдолингвистические высказывания, содержащие экспрессивные интонации: (а) высказывание с восклицательной интонацией – «не кал ибам суд молен!» (“ne kal ibam sud molen!”) и (б) высказывание с вопросительной интонацией «кун се мина лод белам?» (“kun se mina lod belam?”). По смысловому значению высказываниям придавался смысл: (а) «Не могу в это поверить» (“I cannot believe it!”) и (б) «Ты действительно так считаешь?» (“Is this really your opinion?”). Стимульный материал различается по основным компонентам интонации: ударениям, паузам, тембру, темпу, мелодике (совокупности тональных средств, которые помогают указать повышение, понижение тона речи). При вопрошании повышение тона происходит в начале предложения, при восклицании – в конце. В качестве инструмента оценки эмоциональных состояний использовался сокращенный вариант «Женевского колеса эмоций». Каждый видеоклип демонстрировался наблюдателю в среднем на 2,5с. (Барабанщиков, Суворова, 2020).

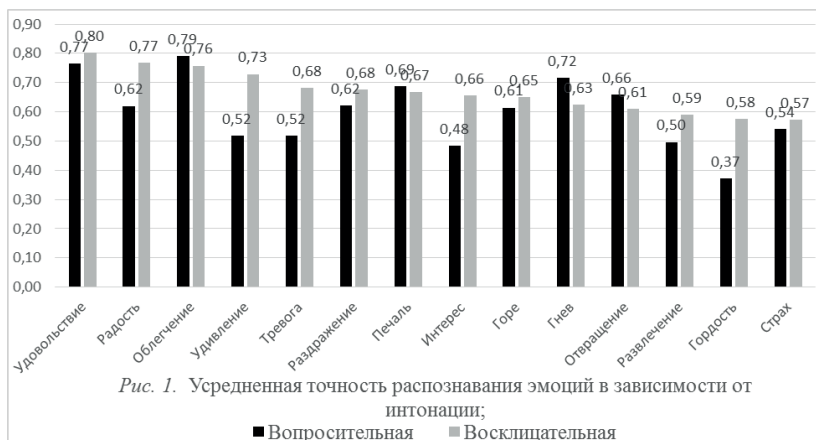


Рис. 1. Усредненная точность распознавания эмоций в зависимости от интонации;

■ Вопросительная ■ Восклицательная

Было показано, что несмотря на видимые различия в усредненных показателях точности оценок, ее прямая зависимость от мелодики высказываний найдена только для эмоции радости. Так как рассматриваются усредненные показатели точности для нескольких аудиовидеоизображений, вполне вероятно, что интонация может играть большую или меньшую роль в зависимости от натурщика. В предыдущих исследованиях уже отмечалась роль способа выражения эмоции, выбранной натурщиком. При усреднении значений точности распознавания видеоизображений разных натурщиков, тип интонации голоса (вопросительная, восклицательная) не имеет значения для всех четырнадцати аффективных состояний, кроме эмоции радости. При этом коэффициент корреляции между точностью оценок и интонацией для этой эмоции зарегистрирован на достаточно высоком уровне, $r=0,83$; $p<0,05$, радость с восклицательной интонацией распознается точнее, для остальных эмоций зависимость отсутствует. Возможно, интонирование в чистом виде не имеет существенного значения для точности распознавания и играет роль в совокупности с другими характеристиками выражения эмоций, возможно имеют значения другие акустические характеристики – темп, методика, ударения, тембр. Тем не менее, этот результат интересен тем, что эмоция радости, как правило, распознается точнее остальных при варьировании различных условий предъявления – (длительности, временной экспозиции, затрудненных условий восприятия), при этом очевидно обладает чувствительностью к интонации высказывания. Выполненная работа уточняет методические и диагностические возможности русскоязычной версии GERT.

Литература

1. Барабанчиков В.А., Суворова Е.В. Оценка эмоционального состояния человека по его видеоизображениям // Экспериментальная психология. 2020а. Том 13. (4). С. 4–24. doi:10.17759/exppsy.2020130401
2. Барабанчиков В.А., Суворова Е.В. Гендерные различия в распознавании эмоционального состояния стороннего человека // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. (6). С. 107–116. doi:10.17759/pse.2021260608
3. Bänziger, T., Mortillaro, M., Scherer, K.R. Introducing the Geneva Multimodal Expression Corpus for experimental research on emotion perception. // *Emotion*, vol. 12, 2012, pp. 1161–1179. doi:10.1037/a0025827.
4. Patel S., Scherer K.R., Björkner E., Sundberg J. Mapping emotions into acoustic space: the role of voice production // *Biological Psychology*. vol. 87(1), 2011, pp. 93–98. doi:10.1016/j.biopsycho.2011.02.010
5. Schlegel K., Grandjean D., Scherer K.R. Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development. // *Psychological Assessment*, vol. 26(2), 2014, pp. 666–672. doi:10.1037/a0025827

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 18-18-00350-П «Восприятие в структуре невербальной коммуникации».

Does intonation affect the recognition of multimodal emotional states?

Ekaterina V. Suvorova

*research associate, Institute of Experimental Psychology, MSUPE, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, PhD Student of Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
e-mail: esresearch@yandex.ru*

Vladimir A. Barabanschikov

*Dr.Sci. in Psychology, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Director, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>
e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com*

Keywords: human face, multimodal dynamic emotional states, GERT, intonation, audiomodality, emotions in the voice, emotion recognition.

Funding. The work was supported by the Russian Science Foundation (RSF), project No. 18-18-00350-П “Perception in the structure of nonverbal communication”.

Психологическая стабильность и безопасность детей подросткового возраста

Сутягина Д.Р.

Бакалавр,

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-1550>

e-mail: dari_stn@mail.ru

Пертая М.В.

кандидат экономических наук, доцент,

кафедра экономической теории и экономического образования, Российская

Федерация, Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5471-8788>

e-mail: pertaya@yandex.ru

Зинченко М.В.

Магистрант,

Российский государственный педагогический университет им.

А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

<https://orcid.org/0000-0001-6517-3808>

e-mail: zinchenckomary@yandex.ru

Соловейкина М.П.

кандидат экономических наук, доцент,

кафедра экономической теории и экономического образования, Российская

Федерация, Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена)

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6458-2183>

e-mail: m.soloveykina@mail.ru

Ключевые слова: психологическая стабильность и безопасность, буллинг, безопасная зона, девиантное поведение, учебный процесс.

Современный мир принято называть турбулентным в связи с тем, что жизнь человека наполнена множеством разнообразных событий: как позитивных, так и негативных. Несмотря на направление их влияния, их непредвиденный характер порождает сильные эмоциональные потрясения, стрессы. Применительно к жизни подростков в условиях турбулентного мира достаточно много рассуждений ведётся о степени восприятия происшествий, последствиях для психики, однако, нам представляется, что более важным выступает вопрос создания среды для обеспечения психологической безопасности подростка.

Прирост людей с различными психическими расстройствами и зависимостями (курение, алкоголь, наркотики) фиксируется с каждым годом все больше и больше. На 20 процентов за пять лет, по данным Минздрава, выросло число детских психических расстройств и на 70 процентов – ЧП в школах.

«С 2010 года наблюдается рост более чем в два раза количества лиц с зависимостью от новых психоактивных веществ и полинаркоманией и более чем в три раза – с зависимостью от психостимуляторов». Если в 2010 году зависимых от новых психоактивных веществ было 26,4 тыс. человек, то в 2018 году – 64,4 тыс. В 2010 году зависимостью от психостимуляторов страдали 7,8 тыс. человек, в 2018 году их стало 24,8 тыс. – Школа перестала быть местом психологической безопасности, – говорит главный внештатный детский психиатр Минздрава России, заместитель гендиректора НЦ психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Алексей Макушкин.

В рамках нашего исследования мы исходили из того, что большая часть причин расстройств психики, приобретения вредных зависимостей и девиантное поведение берут свое начало из подросткового возраста. По нашему мнению, выявление данных причин, представляется актуальной в настоящее время проблемой, требующей значительного числа теоретических и практических исследований.

Исследование проблематики данной темы, было начато еще в начале 20 века. Так, 1905 год ознаменовался работами К. Дьюкса, который поднял тему школьной травли. Однако, самыми первыми систематическими исследованиями проблем физического и морального насилия (буллинга) остаются авторитетными исследования скандинавских ученых Д. Олвеуса, П.П. Хайнеманна, А. Пикаса, Е. Роланда. Российская психологическая наука в данной теме отличилась исследовательскими трудами В. В. Денисова, Г. Н. Киреева, А. Б. Кирюхиной, В. А. Ситарова и др.

В рамках изучения причин расстройств психики и девиантного поведения, исследователи отталкиваются от 2 подходов: определение психологической устойчивости, в основе которой лежат исследования по установлению психологической характеристики устойчивости личности (К.М. Гуревич, А.А. Леонов, В.И. Лебедев, Г.Т. Береговая), и определение границы психологической безопасности, то есть “состояния общественного сознания, в котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан сегодня и дает им основания уверенности в будущем” (Т.В. Эксакусто, 1995).

В рамках данного исследования, под психологической стабильностью (устойчивостью), мы отталкиваемся от следующего определения:

Психологическая устойчивость – это способность умственно или эмоционально справляться с кризисом или быстро возвращаться в до-

кризисное состояние. Отсутствие безопасной зоны внутри образовательного процесса (учебного заведения) ребёнка-подростка мешает формированию психологической стабильности и безопасности, что может привести к разной степени негативным последствиям. У объекта физического или морального насилия могут наблюдаться следующие виды психосоматического расстройства: повышение температуры тела, общее недомогание, слабость, мигрени (частые головные боли), понижение аппетита, бессонница, учащённое сердцебиение, в редких случаях – потеря сознания.

Основываясь на анализе данных подходов, можно с большей вероятностью понять, что является детерминантами тревоги и отсутствия у ребёнка-подростка состояния базовой психологической защищённости.

Самыми распространёнными детерминантами тревоги и появлением у подростка в школе сниженной успеваемости, отсутствия желания появляться в учебном заведении, замкнутости (закрытости) и чрезмерной агрессивной реакции (или наоборот полного отсутствия интереса к чему-либо) являются такие проблемы как: проблемы воспитания подрастающего поколения и как следствие – буллинг со стороны одноклассников (или другими словами, травля), незаинтересованность преподавателей в учениках, чрезмерная загруженность и напряжённые отношения с другими субъектами образовательного процесса. [1] Нельзя не отметить такие явные причины как: систематические издевательства со стороны сверстников (принижение достоинства в словесной форме, постоянные насмешки, обидные и дискредитирующие прозвища, использование нецензурной лексики для описания внешних и личностных качеств подвергаемого травле/насилию и т.д.), которые в силу своего подросткового максимализма, присущего детям данного возраста (12–16 лет), обладают эмоциональной неустойчивостью, регулярное применение физической силы для устрашения, психологического преследования и подавления воли субъекта образовательного процесса, а также как формальное, так и действительное исключение обучающегося из процесса социализации, путем намеренного/непреднамеренного социального дистанцирования или игнорирования (наличие различных или полностью противоположных интересов). [4]

Если все вышеперечисленные симптомы игнорируются родителями или педагогами, то последствия могут прийти в виде психических заболеваний, самым распространённым среди которых будет являться депрессивное расстройство. По статистике, приводимой ВОЗ на 2021 г., депрессивные расстройства наблюдаются примерно у 11 % подростков. [3] Также среди наиболее частых отмечают такие психологические расстройства как: тревожное расстройство, посттравматические стрессовые расстройства, обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР), синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ).

На фоне ежегодно растущих показателей девиантного поведения среди подростков, учащения случаев суицида, скулшутинга и селфхарминга (Согласно данным Следственного комитета, в 2021 году число детских самоубийств возросло на 37,4 % по сравнению с 2020 годом и составило 753 случая. В 2018 году СК зафиксировал 788 суицидов среди несовершеннолетних, в 2019-м – 737, а в 2020 году – 548, по данным Генеральной прокуратуры России, число детей с суицидальным поведением, имеющих психические расстройства, в 2021 году составило 882 человека, в 2020 году – 635), одной из основных задач педагогов становится формирование состояния психологической безопасности – пространства, свободного от травмы, предрассудков и стереотипов. Процесс формирования осуществляется за счет использования различных приемов, таких как: систематические занятия со школьным психологом, проведение классного часа, основной повесткой которого должна стать профилактика различных стрессовых ситуаций и травмы в игровой форме, введение индивидуальных запретов для педагогов на использование определенных слов и выражений в процессе учебной деятельности и др.

Данные приемы способствуют снижению психологического воздействия на ребенка-подростка, которое ощущается достаточно остро и ярко, особенно, когда подросток испытывает чувства страха и тревоги, сопровождающиеся физическим и/или моральным насилием и на отношениях ученик-учитель и учитель-ученик. Создание безопасной зоны внутри образовательной среды и учебных заведений детей-подростков благоприятствует развитию ребенка, способствует процессу социализации, позволяет сохранять психологическое здоровье подростка в безопасности и защищает его от каких-либо нарушений.

Таким образом, современная образовательная среда, в которой находится ребенок-подросток должна являться не только площадкой обучения, а также и местом, где дети-подростки становятся взрослыми без каких-либо психофизиологических отклонений. Психологическая безопасность и стабильность подростка остается актуальным вопросом на сегодняшний день, не только среди ученых и исследователей, но и родителей, и педагогов подростков. Одним из основополагающих факторов создания и поддержания базы психологической безопасности была, есть и остается культурная составляющая субъектов образовательной среды. Лишь систематический подход к ликвидации поставленной проблемы может изменить статистику развития у обучающихся различных психических травм и психосоматических расстройств. В конечном итоге постепенное избавление от травмы в учебных заведениях позволит существенно повысить качество знаний и уровень заинтересованности подростков в учебном процессе.

Литература

1. *Артамонова Е.Г., Ефимова О.И., Калинина Н.В., Салахова В.Б.* Обеспечение психологической безопасности в детско-подростковой среде. [Электронный ресурс] // Методические рекомендации для психологов общеобразовательных организаций. 2018. URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/05/3.Metodicheskie-rekomendatsii-po-obespecheniyu-psihologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatelnoj-sredy-dlya-psihologov-00333.pdf> (дата обращения: 30.09.2022).
2. *Ламова Е.* В России выросло число детских суицидов и их попыток [Электронный ресурс] // РБК раздел Общество. 2022. URL: <https://www.rbc.ru/society/07/07/2022/62c594289a7947eeca23ead6> (дата обращения 30.09.2022).
3. *А.А. Лопуха, А.Д. Лопуха.* Девиантное поведение современной молодежи и его социально – педагогическая профилактика [Электронный ресурс] // СТИСЕ ЦИТИСЭ № 2 (24) 2020. URL: <https://ma123.ru/wp-content/uploads/2020/05/Лопуха-АА-2-2020.pdf> (дата обращения 30.09.2022).
4. Психология подросткового возраста [Электронный ресурс] // 2019. URL: <https://psylogik.ru/138-psihologija-podrostkovogo-vozrasta.html> (дата обращения 30.09.2022).

Psychological stability and safety of adolescent children in full-time education

Sutyagina D.R.

Bachelor,

*Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen (A.I. Herzen Russian State
Pedagogical University), St. Petersburg, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-1550>

e-mail: dari_stn@mail.ru

Pertaya M.V.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,

*Department of Economic Theory and Economic Education, Russian Federation,
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (A.I. Herzen Russian
State Pedagogical University), St. Petersburg, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5471-8788>

e-mail: pertaya@yandex.ru

Zinchenko M.V.

Master student,

*Russian State Pedagogical University named after V.I. A.I. Herzen (A.I. Herzen
Russian State Pedagogical University), St. Petersburg, Russian Federation*

<https://orcid.org/0000-0001-6517-3808>

e-mail: zinchenkomary@yandex.ru

Soloveikina M.P.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,

*Department of Economic Theory and Economic Education, Russian Federation,
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (A.I. Herzen Russian
State Pedagogical University), St. Petersburg, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6458-2183>

e-mail: m.soloveykina@mail.ru

Keywords: psychological stability and safety, bullying, safe zone, deviant
behavior, educational process

Изучение творческих способностей у детей, посещающих различные кружки и секции в учреждении дополнительного образования

Тимофеева Е.С.

бакалавр

*Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет (ФГОУ ВПО КФУ)*

г. Казань, Российская Федерация

e-mail: ekaterina.tim00@mail.ru

Ключевые слова: способности, творческие способности, диагностика, дополнительное образование.

Научная новизна проблемы изучения творческих способностей у детей в учреждении дополнительного образования и по сей день остается актуальной проблемой, на что указывают исследования педагогов и психологов, таких как: Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.Н. Лук, В.Н. Дружинин и др. В этой связи в работе было отмечено, что большие возможности для развития творческих способностей детей имеет система дополнительного образования, располагающая всеми необходимыми условиями. Актуальность темы изучения творческих способностей у детей, посещающих учреждения дополнительного образования определяется, прежде всего, тем, что именно учреждения дополнительного образования ориентированы на развитие и раскрытие творческого потенциала у детей в разных видах деятельности, в то время как школа больше направлена на подготовку и последующее поступление учащегося в высшее учебное заведение.

Проблема исследования: каков уровень развития творческих способностей у детей, посещающих различные кружки и секции в учреждении дополнительного образования?

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и основные характеристики понятия «творческие способности».
2. Выявить особенности развития творческих способностей у детей в учреждении дополнительного образования.
3. Эмпирическим путем определить уровень развития творческих способностей у детей, посещающих различные кружки и секции в учреждении дополнительного образования.

Для реализации поставленных задач в ходе работы были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация;

- эмпирические: тестирование, опрос;
- статистические: математическая и статистическая обработка результатов, полученных в ходе исследования.

В теоретической части исследования мною была изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме развития творческих способностей, что позволило определить сущность понятия «творческие способности» как способности, которые проявляются в мышлении человека и выражаются в создании новых предметов материальной и духовной культуры. Анализ литературы позволил выявить основные характеристики творческих способностей, к которым можно отнести беглость, оригинальность, гибкость мышления, работанность идей, а также выделить особенности развития творческих способностей в учреждении дополнительного образования.

Система дополнительного образования детей предоставляет множество возможностей для развития творческих способностей детей в различных видах деятельности. В дополнительном образовании дети учатся мечтать, планировать и изменять свою жизнь и окружающую действительность. Это образование основано на свободе мысли и выражении действий, сотрудничестве и уважении каждой личности.

В практической части исследования, для определения уровня развития творческих способностей у детей в учреждении дополнительного образования были выбраны такие методики: «Тест креативности Э. Торренса», целью которого является выявление творческих способностей у детей и «Диагностика уровня творческой активности учащихся (методика М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова, Б.С. Алишеева, Л.А. Воловича)», которая направлена на проведение сравнительного анализа сформированности у учащихся творческой активности.

В исследовании приняли участие 30 учащихся младшего школьного возраста (4 классы), 15 учащихся, посещающие кружок по хоровому пению и 15 учащихся, посещающих кружок по театральному искусству. На первоначальном этапе подсчета данных уже можно было заметить, что творческие способности учащихся в обоих направлениях имеют невысокие показатели. Проверив наши результаты при помощи математической обработки данных (U – критерий Манна-Уитни) и получили, что $U_{\text{эмп}} > U_{\text{кр}}$, при $p \leq 0.05$, следовательно, принимается гипотеза H_0 . Следовательно, можно сделать вывод о том, что достоверность различия между выборками не установлена.

По первой методике «Тест креативности Э. Торренса. Диагностика творческого мышления» были получены следующие результаты на рис. 1.

По второй методике «Диагностика уровня творческой активности учащихся (методика М.И. Рожкова, Ю.С. Тюнникова, Б.С. Алишеева, Л.А. Воловича)» были получены следующие результаты на рис. 2.

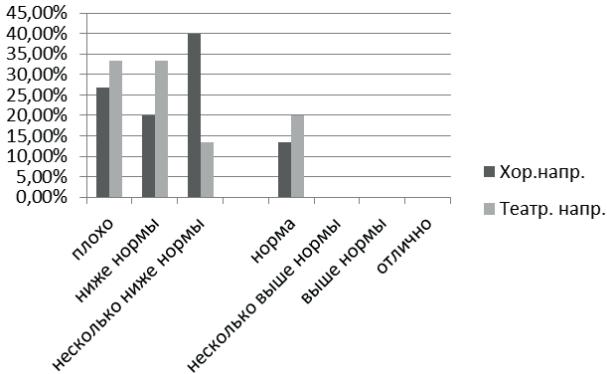


Рис. 1. Диагностика творческого мышления.

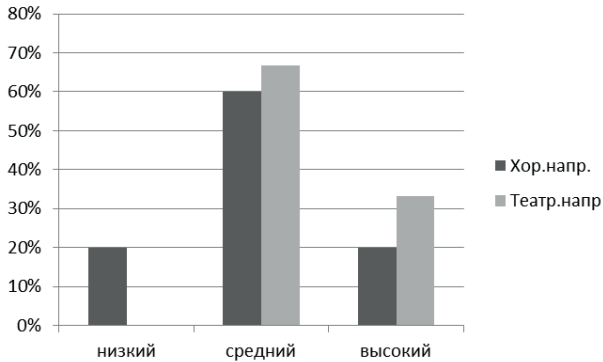


Рис. 2. Диагностика уровня творческой активности.

В результате исследования было выяснено, что достоверность различий уровня сформированности творческих способностей у детей, посещающих театральное направление и у детей, посещающих хоровое пение не установлена. Для выяснения влияния одного фактора на признак, а именно влияние творческой активности на показатели творческого мышления, в нашем исследовании мною был использован однофакторный дисперсионный анализ. И по результатам этого анализа было выявлено, что творческая активность не оказывает влияния на показатели творческого мышления.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / Д.Б. Богоявленская – М.: Академия, 2002. – 320 с.

2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: учеб. пособие / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Перспектива, – 2020. – 125 с.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер-ком., 2002–368 с.
4. *Лук, А.Н.* Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Академия. – 2008.
5. *Теплов, Б.М.* Способности и одаренность [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 2009. – 320 с.

Гендерные проблемы современного образования

Трифанова А.А.

Студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина); Российская Федерация
e-mail: Anna.trifanova.01@mail.ru*

Барабашкина Е.В.

Студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина); Российская Федерация
e-mail: evgeniabarabashkina@yandex.ru*

Перяшкина А.А.

Студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина); Российская Федерация
e-mail: arinaperyashkina@yandex.ru*

Ключевые слова: гендерное воспитание, стандарты, гендерная иерархия, индивидуализация, личность, личностный подход, образование.

Приоритеты современной образовательной политики Российской Федерации на сегодняшний день напрямую связаны с реализацией новых поставленных целей, согласно ФГОС[1,4]. Однако, важно отметить, что прямо поставленных задач по развитию и освоению обучающимися гендерного воспитания, как таковых нет.

Требования, обозначенные в ФГОС, достаточно трудно выполнить без учета пола самого обучающегося. Сюда же входят и возрастные особенности, индивидуальные и, конечно, психологические аспекты их воспитания. Что из этого следует? То, что развитие и непосредственная реализация гендерного подхода способствует в повышении качества образования на территории Российской Федерации[2,3].

Основные аспекты для успешной реализации гендерного подхода:

1. Создание благоприятных условий, в которых каждая отдельная личность может успешно развивать свой личностный потенциал.
2. Взятие во внимание интересов и особенностей подрастающего поколения.
3. Дальнейшая самореализация вне зависимости от гендерного предназначения.
4. Приобретение общепрофессиональных и социокультурных компетенций.

В настоящее время много статей посвящено внедрению гендерного воспитания в подход обучения. Однако, мало кто обращается к слова-

рю, в котором показано четко сформулированное обозначение главных определений, указанных в этой статье.

В свою очередь, обратившись к словарю, можем отметить, что такой термин как «гендер» упоминается в психологическом аспекте и рассматривается он как социально-биологическая характеристика, при помощи которой дается четкое разграничение понятий «женщина» и «мужчина».

Помимо данных терминов, рассматриваются такие термины как «гендерное различие», «гендерная роль». Все упомянутые выше определения непосредственно связаны с понятием «гендер».

Вышеприведенная информация свидетельствует о том, что в науке также формируется и другой путь развития гендерного образования, такой как философско-психологическое[2, 5].

Можно заметить, что гендерная проблематика нашла место своего развития не только в философии, психологии и педагогике, но и также в социологии, культурологии и даже политологии. Однако, и в данном случае удалось найти проблему: не смотря на успехи развития гендерного воспитания, его суть зачастую трактуются иначе: достаточно узко и порой некорректно.

В свою очередь, стоит выделить наиболее эффективное направление реализации представленного подхода – индивидуализация. Иными словами, это ориентация определенного источника информации на конкретную личность (обучающегося).

Таким образом, можно выделить основные проблемы непосредственной реализации гендерного подхода к личности:

1. Ограничения гендерной проблематики вопросами такой формы организации учебного процесса, согласно которой преподаватель работает с группой обучающихся, дифференцированное обучение.
2. Нескорректированные «идеалы» женственности для девушек и мужественности для парней.
3. Отсутствие государственных программ, которые соответствовали ФГОС нового поколения, посредством которых происходило бы облегчение обучения как мальчиков, так и девочек, учитывая их особенности гендерного воспитания.

Говоря о перспективах развития реализации гендерного воспитания, достаточно проблематично представить конкретный исход, ведь его реализация напрямую будет зависеть от решения указанных выше проблем.

Особенности гендерного воспитания. Данная тематика наиболее полно описывается в научных исследованиях. Более подробно рассмотрим на примерах.

Одним из наиболее известных является исследование М.А. Толстых, который анализирует проблему, актуальную для молодежи – полоролевое становление старшеклассников. Он рассматривал основные три функции:

- регулятивную – это осознанное полоролевое самоопределение, самостановление у каждой личности индивидуальности;
- ценностно-смысловую, иными словами, это развитие полового самосознания и в целом осознание смысла полоролевого поведения;
- поисковую, то есть, «поиск себя», осмысление своей индивидуальности.

Еще одним ярким примером является научное исследование Н.А. Шалыгиной. Она смогла выявить особенности дисциплин гуманитарного цикла в полоролевом воспитании. Таким образом, к этим особенностям относит:

1. неразрывная связь объекта и знания о нем;
2. «познание через переживание», иными словами, это соотнесение непосредственно изучаемого объекта с самим собой;
3. Результат познания будет удовлетворительным, если по итогу будет сформирована собственная «теория мира».

Стоит отметить, что современное понимание гендерного образования предполагает его рассмотрение как особой направленности деятельности школ, вставших на путь инновационных преобразований.

Таким образом, проанализировав научные исследования, можно точно сказать, что из каждого можно вынести ценный опыт, так как это доказательство того, что он представляет возможность огромную возможность использования его в общеобразовательной школе и в подготовке преподавателей к работе с обучающимися с гендерной направленностью.

Литература

1. Колдина, М.И. Современные формы и методы обучения в профессиональном образовании / М.И. Колдина, Н.В. Фролова, А.А. Перяшкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(1). – С. 118–120.
2. Мальцева Юлия Николаевна. Теоретический аспект гендерного образования: этап становления и развития // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–2.
3. Трифанова А.А. Основные аспекты гендерного воспитания детей дошкольного возраста / А.А. Трифанова, А.А. Перяшкина, Е.В. Барабашкина // Мой профессиональный стартап. Н.Новгород, 2022. С. 221–223.
4. Филатова, О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гушин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61(2). – С.200–202.
5. Якуба С.А. Гендерные проблемы современного образования // Проблемы педагогики. 2020. № 5 (50).

Gender Problems of Modern Education

Trifanova A.A.

Student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named
after K. Minin, Nizhny Novgorod; Russian Federation*

e-mail: Anna.trifanova.01@mail.ru

Barabashkina E.V.

Student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny
Novgorod; Russian Federation*

e-mail: evgeniabarabashkina@yandex.ru

Peryashkina A.A

Student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after K. Minin, Nizhny Novgorod; Russian Federation*

e-mail: arinaperyashkina@yandex.ru

Keywords: gender education, standards, gender hierarchy, individualization,
personality, personal approach, education.

Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество выпускников Колледжа по подготовке социальных работников

Умарова Н.Н.

*магистр социальных наук, преподаватель иностранного языка
ГБПОУ КПСР, факультет социальных коммуникаций,
Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nilufar7711@yandex.ru*

Мозгова В.С.

*студентка, Колледжа по подготовке
социальных работников (ГБПОУ КПСР)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: vmozgovaia@gmail.com*

Ключевые слова: управление эмоциональной сферой, способность к пониманию, воздействие на чужие эмоции, профессиональное развитие.

Современное общество выставляет высокие требования к системе образования, к качеству подготовки специалистов разных сфер и уровню важных профессиональных качеств, которые формируются в период обучения в колледже. Особое значение имеют личностные качества выпускников учебных заведений готовящих специалистов для работы социальной сфере, такие как гибкость и открытость к новым знаниям, умение находить контакты с различными категориями населения. Кроме того, будущие специалисты социальной сферы должны быть чуткими и чувствительными к настроению и эмоциям получателей социальных услуг и уметь контролировать свои собственные эмоции.

В своем исследовании Дэниел Гоулман показал, что уровень человеческого развития определяется в большей степени такими способностями, чем степенью интеллектуального развития. Такие способности, как способность к самопознанию и эмоциональной регуляции имеют большое значение, а также умение выражать свои чувства, понимать чувства, состояния другого человека и тонко на них реагировать. Человек, имеющий высокий уровень эмоционального интеллекта, обладает способностью управлять собственными эмоциями, понимает эмоции других людей. Таким образом такому человеку присуще более высокая адаптивность и эффективность в общении. Эта категория люди намного успешна в достижении поставленных целей.

Появление термина «эмоциональный интеллект» для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, регулировать собственные эмоции, понимать

эмоциональные состояния других людей и пр. позволило соотнести его с идеей о единстве аффекта и интеллекта, высказанной Л.С. Выготским еще в начале XX века. Также в отечественной психологии связь мышления и эмоций отражена в концепциях С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.В. Зейгарник и др. Отечественные ученые говорили о связи аффекта и интеллекта, об эмоциях как движущих мотивах, побуждающих мышление, о роли эмоций в познавательных процессах. Интеллектуальные процессы неотделимы от эмоциональных (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), и выделение эмоционального интеллекта как особой, отдельной структуры весьма условно и служит для удобства изучения роли эмоций в познании и жизнедеятельности людей. Достаточно широко проблема эмоционального интеллекта разрабатывалась в рамках зарубежной психологии. Теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена, теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо, теория эмоционального интеллекта Н. Холла, некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Барона выражает свои взгляды на значение эмоционального интеллекта. Если суммировать взгляды отечественных и зарубежных ученых на понятие эмоционального интеллекта, то данное явление отражает способность человека понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений, то есть способностью к пониманию и управлению своими эмоциями воздействием на чужие.

Студенческий возраст – очень чувствительный период для профессионального развития. Это временной промежуток наиболее сложного интеллектуального построения, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятеля» и профессионала. В это время активно формируется профессиональное позиционирование и способность для подготовки к дальнейшему профессиональному росту и развитию.

В нашем исследовании приняли участие 90 студентов ГБПОУ КПСР. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе в исследовании приняли участие 45 студентов 1-го курса, на втором – 45 студентов-выпускников 3-го курса. В качестве методики исследования был использован методика Холла. Методика предназначена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Методика построена на общетеоретических представлениях об эмоциональном интеллекте как о личностных характеристиках, позволяющих распознавать свои эмоции, управлять ими, распознавать чувства в каждой конкретной ситуации и т.д. Опрос был проведен в электронном формате и состоял из 30 пунктов, ответы на которые формировались по 6-балльной шкале Ликкерта.

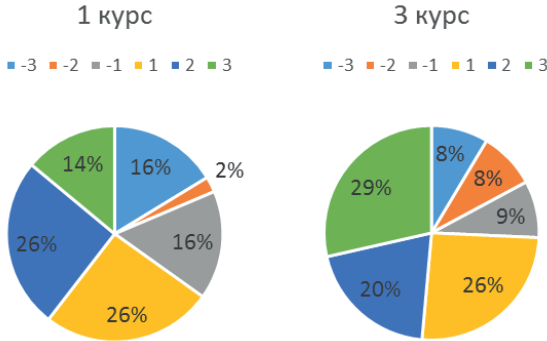


Рис. 1. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должна изменить в своей жизни.

Студенты первого курса не согласны с тем, что отрицательные эмоции помогают им понять, что они должны изменить в своей жизни, в то время как ребята с третьего курса считают, что наоборот такие эмоции помогают в понимании, что нужно поменять в своей жизни.

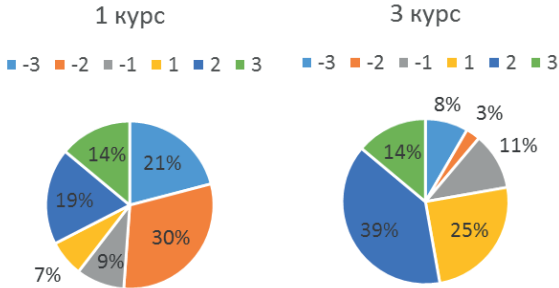


Рис. 2. Я спокойна, когда испытываю давление со стороны.

Диаграмма показывает, что к третьему у ребят повышается стрессоустойчивость. В то время как первый курс чувствует дискомфорт от давления со стороны.

Ребята с первого курса лучше разбираются в переживаниях других людей. В то время как третий курс теряет эту способность.

Полученные результаты обосновывают, что в процессе образовательной деятельности у студентов колледжа по подготовке социальных работников развивается эмоциональный интеллект. Выпускники обладают необходимыми навыками, чтобы понимать и сопереживать другим, грамотно вести себя в той или иной ситуации положительно влиять на других и реализовывать себя как профессионалы.

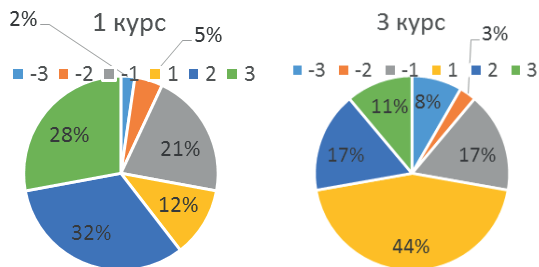


Рис. 3. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.

Таким образом, эмоциональный интеллект является одним из факторов эффективности педагогической деятельности. Этот феномен включает в себя такие важные компоненты, как эмпатия, самомотивация, рефлексия, эмоциональная осведомленность, способность распознавать эмоции других людей, способность управлять своими эмоциями.

Результаты исследования нашли свое применение при составлении рабочих программ общеобразовательных учебных дисциплины, а также дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла.

Можно однозначно сказать, что эмоциональный интеллект, как профессионально важное качество студентов КПСР, имеет тенденцию динамично развиваться в процессе подготовки к будущей профессии. Это свидетельствует об эффективности образовательного процесса.

Литература

1. Гагарина И.С. Формирование навыков SOFT-SKILLS у обучающихся и их роль в успешной профессиональной деятельности / И.С. Гагарина – Текст: непосредственный // Традиции и инновации воспитательной работы в ВУЗе. – 2020 г. – С. 23–27.
2. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков. Монография. Москва, 2021. № 3 [Электронный ресурс] URL <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/KEi-2021/KEi-104.pdf#page=1> (дата обращения: 20.09.2022).
3. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с. 3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 200 с.
4. Hall, N. Emotional Intelligence / N. Hall // A Primer. – 2007.

Emotional Intelligence as a Professionally Important Quality of Moscow Social Workers Training College Graduates

Nilufar N. Umarova

*Master in Sociology, foreign language teacher at Moscow Social
Workers Training College, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: nilufar7711@yandex.ru*

Victoria S. Mozgovaya

*student, Moscow Social Workers Training College, Moscow, Russia
e-mail: vmozgovaia@gmail.com*

Keywords: management of the emotional sphere, the ability to understand, the impact on other people's emotions, professional development.

Фаббинг в образовательной среде

Феклисова А.А.

*аспирант кафедры социальной психологии,
Московский государственный областной университет, Москва, Россия*

Фаббинг представляет собой практику игнорирования партнера или партнеров по общению в пользу смартфона или другого гаджета. Данное явление оказывает существенное влияние на процесс межличностного взаимодействия в современном мире. Фаббинг связывают с причинами осложнения коммуникаций и межличностных отношений.

Исследования зарубежных ученых выявили ряд негативных сопровождающих фаббинга:

- обращение внимания на гаджет при звуке оповещения, несмотря на беседу с оппонентом;
- во время приема пищи человек не способен отвлечься от гаджета;
- постоянное стремление проводить свободное время в смартфоне;
- гаджет в руках, даже когда человек идет куда-либо;
- человек не может проводить досуг в компании людей без смартфона;
- беспричинный страх пропустить что-то в новостной ленте;
- просмотр уже увиденного ранее в ленте.

Современные исследования проблемного использования интернета ведут за собой искаженные когнитивные процессы (нарушение внимания и концентрации), также чрезмерное пользование социальными сетями приводит к дисфункциональному поведению (невыполнение обязанностей в деловой и семейной сферах). А.А. Герасимова и А.Б. Холмогорова выявили взаимосвязь чрезмерного использования интернета с психопатологической симптоматикой. Стало известно, что девушки более склонны к онлайн-коммуникациям по сравнению с молодыми людьми, но менее склонны использовать сеть, как стратегию регуляции настроения.

В рамках социально-психологических характеристик, фаббинг при межличностном взаимодействии, меняет коммуникационный процесс. Восприятие смартфона, со стороны собеседника, при коммуникации является, заведомо, негативным. А.К. Przybylski и N. Weinstein провели исследование, в котором коммуницировали пары оппонентов. Они выявили, что в той паре, где не было смартфона на столе, уровень эмпатии и доверия увеличивался между собеседниками, в отличие от пары, где смартфон присутствовал [8]. Подобные исследования в различных сферах коммуникации подтверждались и другими зарубежными авторами.

T. Nakamura выделил ряд причин, по которым люди прибегают к фаббингу:

- В случае обращения к смартфону, в пользу желания избежать диалога или скрыть эмоции;

- В случае желания проверить время, либо ответить на уведомление;
- В случае дополнить общение фото или видео с гаджета.

Эти выводы сделаны из исследований, проведенных в Японии. В нашей стране иная культура общения и коммуникаций, поэтому роль социально психологии в данном контексте крайне важна.

Chotpitayasunondh V., Douglas K.M. посвящают свои исследования причинам фаббинга [5]. По их мнению, фаббинг вызывают поведенческие причины, точнее адаптивные реакции. Они утверждают, что «Подвергавшиеся явлению фаббинг, могут транслировать подобное поведение в отношении других. Существует закономерность, когда человек подвергался неуважительному поведению, он будет вести себя так с остальными. Эти факторы способны объяснить стремительную скорость распространения фаббинга». Данные выводы полностью соответствуют главному содержанию теории бихевиоризма, которая в США является одной из основополагающей при объяснении различных феноменов социальной атрибуции, в том числе фаббинга.

Подтверждением ранее описанному можно привести пример исследований J.A. Finkel и D.J. Kruger [6]. Эти ученые заметили, что в парах, которые находятся в ресторанах, обедают и общаются, использование гаджета одним собеседником способствует использованию гаджета другим оппонентом. Возможно, это связано с тем, что в момент фаббинга один из собеседников чувствует нехватку внимания со стороны другого, и пытается ее найти в собственном смартфоне. Имеет смысл предположить, что фаббинг является средством социальной изоляции, по причине того, что фаббинг партнера заставляет другого почувствовать изоляцию [2].

Последствием этих факторов является угрозой для уровня социальной принадлежности. Также установлено, что на качество межличностного взаимодействия влияет продолжительность фаббинга и его интенсивность.

Детерминанты фаббинга также исследовали в Италии. Стало известно, что наиболее редкое использование гаджетов в процессе личного взаимодействия с людьми встречается у людей, которые зарегистрированы во множестве различных социальных сетей. Это связано с тем, что существенное количество социальных сетей снижает интерес к ним и не привлекает внимание в значительной мере.

Также, необходимо обратить внимание на субъективные причины фаббинга, которые влияют на поведение собеседников при личном взаимодействии. Так, Бердин Р.Д. выявил некоторые проблемы, присущие для молодого поколения, находящегося в процессе прямого контакта с оппонентом [1]:

- возникают трудности с подбором правильных слов;
- при использовании интернет-сленга, возникают трудности с пониманием услышанной информации при личном взаимодействии;

- все чаще наскучивает живое общение, быстро утомляет оппонентов;
- возникают сложности с формулированием мыслей в устной форме.

Актуальной сферой исследования фэббинга является сфера образования. Поскольку в основном использование смартфонов никак не регулируется в образовательных учреждениях, это приводит к регулярному использованию мобильных устройств обучающимися в ходе занятий с развлекательной, а не учебной, целью. В связи с этим, можно сделать вывод, что фэббинг мешает взаимодействию преподавателя и студента. В данном случае студентов следует называть фэбберами. Использование смартфона не в учебных целях является помехой для слухового и зрительного канала, которые являются основными каналами для восприятия и усвоения полученной информации в ходе занятий [3].

Также ученые исследовали причины использования фэббинга. К данным причинам относятся скука; отсутствие интереса к теме, данной на занятиях; степень важности поддержания взаимодействия с знакомыми посредством смартфона [3].

Одним из подходов к пониманию причин фэббинга в зарубежных исследованиях фэббинг определяется, как результат типов зависимого поведения в совокупности. Зарубежные исследователи рассмотрели теоретическую модель, которая предполагает, что в основу фэббинга входят регулярность включенности в смс-чаты, зависимость от социальных медиа, зависимость от телефона, игровая зависимость и интернет-зависимость. Также в основу фэббинга включены наличие смартфона и половая принадлежность [7].

Итак, благодаря эмпирической проверке исследования студентов вуза, выявлено, что проявление фэббинга в большей мере определяет зависимость от смартфона, регулярность включенности в смс-чаты и зависимость от социальных медиа. В меньшей мере на проявление фэббинга влияют игровая и интернет-зависимости. Касаясь половой принадлежности, исследование показало, что фэббинг проявляется у девушек по причине увлеченности социальными сетями и чатами, у молодых людей фэббинг проявляется от игровой и интернет-зависимости.

Исследование в Турции показало, что в образовательной среде студенты вузов в 70 % случаев владеют мобильным телефоном, 75 % используют интернет больше двух часов в день, в 92 % случаев студенты пользуются социальными сетями. В данном исследовании принимали участие 401 студент, из них 28 % мужчин и 71 % женщин. Средний возраст составил 22 года [7].

Итак, фэббинг в настоящее время является очень актуальным и часто встречающимся явлением. К этому явлению можно отнести ряд негативных последствий, которые он порождает:

- снижение сплоченности в группе;
- конфликтность в процессе межличностных коммуникаций;

- снижение удовлетворенности взаимоотношениями;
- социальную изоляцию;
- снижение качества усвоенной информации.

Именно по этим причинам фаббинг можно считать негативным социальным явлением. Также следует рассматривать эти вопросы с точки зрения решения данного негативного явления.

Литература

1. Бердин Р.Д. Особенности виртуального общения в молодежной среде // Наука, техника и образование. 2016. No 1 (19).
2. Екимчик О.А. «Фаббинг» в субкультуре подростков // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции (г. Москва, 22–23 апреля 2019 года). М.: РГГУ, 2019. С. 200–206.
3. Козулина Наталья Станиславовна, Карачев Андрей Юрьевич, Ахмедзянова Екатерина Викторовна. Фаббинг – неблагоприятный фактор в формировании компетенций у студентов вузов // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 10 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fabbing-neblagopriyatnyu-faktor-v-formirovani-kompetentsiy-u-studentov-vuzov> (дата обращения: 28.03.2022).
4. Нестерова А.А., Заигралина А.А. Объяснение поведения фаббинга в современной социальной психологии / В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований. Материалы научно-практической конференции «XVI Левитовские чтения». Редколлегия: М.О. Резванцева и др., Москва, 2021. С. 587–591.
5. Chotpitayasunondh V., Douglas K.M. How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 63. P. 9–18. doi:10.1016/j.chb.2016.05.018
6. Finkel J.A., Kruger D.J. Is Cell Phone Use Socially Contagious? // Human Ethology Bulletin. 2012. Vol. 27 (1–2). P. 15–17.
7. Karadağ E., Tosuntaş Ş.B., Erzen E., et al. Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model // Journal of Behavioral Addictions. 2015. Vol. 4 (2). P. 60–74. doi:10.1556/2006.4.2015.005
8. Przybylski A.K., Weinstein N. Can you connect with me now? How the presence of mobile Communication technology influences face-to-face conversation quality // Journal of Social and Personal Relationships. 2012. No 30 (3). P. 237–246.

Саногенное мышление как разновидность психологической рефлексии

Хазеева Г.И.

*магистрант, Московский государственный
психолого-педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nizamova.guzel@bk.ru*

Ключевые слова: саногенное мышление, рефлексия, мышление, позитивное мышление, Я-образ.

Проблема определения саногенного мышления впервые начала изучаться за рубежом. Термин «саногенное мышление» вошел в психологию благодаря Эллису и Беку – представителям когнитивной психотерапии. В нашей работе мы с помощью теоретических методов анализа литературы по саногенному мышлению попытались дать определение его функционала с точки зрения разновидности психологической рефлексии.

В науке представлены работы зарубежных и отечественных ученых, посвященных отдельным формам проявления саногенного мышления, приемам формирования его элементов. Все они рассматривают его с точки зрения разных парадигм и подходов. Исследования зарубежных специалистов представлены такими учеными как: Бернс Р., Бютнер К., Гельмут Ф., Джампольски Д., Джеймс М., Джонгвард Д., Ле Шан Э., Пил Н.В., Раттер М., Фрейд З., Хорни К., Юнг К.Г. и др.

В отличие от традиционного понимания мышления как совокупности умственных действий, с помощью которых в уме решаются определенные внешние проблемы, термин «саногенное мышление» подразумевает под собой решение внутренних проблем человека, таких как переживание неудачи, обиды, беспокойства и т.д.

Рефлексию рассматривают как механизм социальной перцепции и как механизм обратной связи. Рефлексивность как продуктивная характеристика процесса рефлексии может быть свойством личности или субъекта, а может быть характеристикой целой социальной группы, например, людей с высшим образованием.

Собственно понятие рефлексии во многом идентично активному сознанию. В процессе эволюции сознание, скорее всего, возникло именно тогда, когда обезьяна задумалась, а нужен ли ей этот банан, висящий на ветке. И стоит ли искать подходящую палку, чтобы его достать. То есть сознание, как и рефлексия, обязательно подразумевают некое сомнение и двойственность. В этом смысле они противопоставлены однозначности намерений и спонтанности, когда путь от потребности к ее реализации идет непосредственно по прямой и без задержек. Можно сказать, что между этими крайними стратегиями и располагается весь спектр поведенческих реакций высших животных и человека.

В современной психологии понятие «рефлексивность» определяется как способность индивидуального сознания выходить за пределы собственного «я», способность изучать, анализировать, осмысливать что-то посредством сравнения образа, уже принадлежащего «Я», с какими-либо событиями вне или внутри личности. Личностная же рефлексия, в свою очередь, понимается большинством авторов как психологический механизм изменения индивидуального сознания. Рефлексия здесь выступает смысловым центром внутренней реальности человека и всей его жизнедеятельности в целом, то есть просматривается взаимозависимость этих феноменов, а также непрерывная динамика и рост изменений сознания, субъекта, личности.

Рефлексивный процесс имеет две стороны: познавательно-оценочную и эмоциональную. Рассмотрим их более подробно. Когнитивный или познавательно-оценочный уровень рефлексии находит свое проявление в осознании человеком процессов и явлений собственного внутреннего мира, их анализе и соотнесении с имеющимися в обществе стандартами поведения, нормами и правилами; Эмоциональный уровень проявляется в переживании человеком отношения к самому себе, содержанию своей психической деятельности, сознания и собственной деятельности.

По мнению А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна мышление выступает как совокупность умственных действий, направленных на разрешение определенной проблемы, жизненной ситуации. Если мышление направлено на себя как процесс, то в данном случае речь идет о так называемом мета-мышлении или о рефлексии. Мышление может быть и нерефлексивным, когда оно не выходит за пределы собственного опыта, стереотипов и личностных смыслов. Мышление может рассматриваться как деятельность в том случае, если оно регулируется субъектом осознанно, если осознана цель. С.Л. Рубинштейн писал: «Мышление как деятельность регулируется субъектом в значительной степени осознанно, то есть с помощью рефлексии». Таким образом, именно рефлексия придает мышлению характер деятельности. Рефлексия представляет собой более высокий уровень развития мышления. Достичь оздоравливающего типа мышления можно посредством саногенной рефлексии.

В виду всего вышеописанного важно отметить, что из себя представляет саногенная рефлексия. Функция саногенной рефлексии заключается в том, чтобы распознать стереотипы мышления и программы поведения, запускающие отрицательные эмоции, разрушающие здоровье человека. Данный вид рефлексии направлен на снижение страдания от действия негативных эмоций, посредством чего обеспечивается осознанный выбор конструктивных программ поведения.

Зачастую понятия «саногенное мышление» и «саногенная рефлексия» связывают с понятием «позитивное мышление». Дж. Капра и

П. Стека рассматривают позитивное мышление как общий латентный конструкт, объединяющий видение, объяснение и оценку прошлого, настоящего и будущего опыта индивида и обладающий большей объяснительной и предсказательной силой, чем его составляющие.

В этой связи посредством изучения научной литературы данных авторов нами были выделены компоненты, которые также являются и функциями саногенного мышления: мотивационный, рефлексивный, эмоциональный и операциональный.

Мотивационный составляющая: активизация деятельности по самоопределению, актуализация ценностей и мотивов, определяющих направленность, согласование индивидуальной системы ценностей, устанавливающих приоритеты жизненного пути и значение познавательной деятельности; побуждение к выбору стратегии достижения жизненных целей за счет актуализации личностного ресурса; оптимизация эмоционального модуса переживаний и стабилизация мотивационной сферы личности.

Рефлексивная составляющая подразумевает осознание проблемной ситуации, выбор причин для сопоставления альтернатив, интеграция и структурирование представлений о собственном будущем, построение Я-образа, выявление и оценка адекватности личного психологического ресурса нормативным требованиям.

Эмоциональный компонент: снятие или же снижение значения неблагоприятных впечатлений, естественность в проявлениях эмоций, выдержанность в психофизиологических ответах на стимулы социальной среды, эмоциональный контроль.

Операциональный компонент: выбор и определение определенных целей, способов, средств и условий достижения жизненных перспектив, реализация избранной стратегии поведения, отношения к себе, психогигиена.

Ориентируясь на выделенные компоненты-функции саногенного мышления, Г.Г. Башанаева предположила, что в качестве внутренних условий, определяющих возможность и качество их осуществления, будут выступать следующие индивидуально-психологические особенности личности: рефлексивность, прогностичность, выраженность познавательной мотивации, социально-перцептивные способности (социальный интеллект), проницательность, интернальность, ответственность и другие. Таким образом, при оценке саногенного мышления следует также учитывать не только предпочитаемые личностью ценности социума, но и отношение к ним, а также планируемые и применяемые способы их интериоризации во внутренний мир.

Таким образом, проанализировав определения понятий «саногенное мышление», «саногенная рефлексия», мы можем заключить, что позитивное мышление является одним из способов поддержания жиз-

неспособности личности, а саногенное мышление, высшим уровнем проявления которого является саногенная рефлексия, – составляющей позитивного мышления.

Соответственно, мы можем сделать вывод, что саногенное мышление является типом мышления, который позволяет путем рефлексии управлять эмоциями, развивать паттерны своего поведения в сторону позитивных установок за счет собственных ресурсов и опыта, в результате которого человек обретает способность к самореализации и свободу от отрицательно влияющих факторов во всех сферах жизни.

Литература

1. *Андреева И.А.* Стресс в подростковом возрасте / И.А. Андреева, С.А. Анохина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4 (32) – С. 374–380.
2. *Башаева Г.Г.* Структурные компоненты саногенного мышления // Вестник Университета. – 2013. № 23. – С. 223–228.
3. *Гасанова Д.И.* Саногенное мышление: вопросы теории и практики // Психолого-педагогические науки. Известия ДГПУ. № 1. 2009. – С. 20–25.
4. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // Вопросы психологии. – 2010. – N 1. – С. 24–33.
5. *Yarosh N., Artiukhova V., Panchenko V., Fera S., Prykhodko D.* Stress-Coping Behavior of the Individual as a Psychological Problem in the Context of the Application of Sanogenic Health Thinking // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2021, Issue 1. – p. 183–201.

Sanogenic thinking as a kind of psychological reflection

Khazeeva G.I.

*Master's Degree Student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: nizamova.guzel@bk.ru*

Keywords: sanogenic thinking, reflection, thinking, positive thinking, self-image.

Актуальность исследования толерантности к неопределенности специалистов помогающих профессий с различными чертами характера

Храпунова К.Н.

магистрант

Гродненский Государственный Университет

им. Янки Купалы г. Гродно, Беларусь

e-mail: kcus27@mail.ru

За последние годы наблюдаем быстрые изменения в обществе. Современное время, период возросшей неопределенности жизни в обществе, когда требуется развитие личностных черт для преодоления сложностей и проблем. По мнению Кравченко А.И. неопределенность является фундаментальным свойством природы. Под влиянием культуры, политики, экономики также изменяются все элементы образовательной системы. Изменяются требования к педагогическим работникам, а также к условиям их деятельности. Поэтому данным специалистам необходимо уметь адаптироваться в изменяющихся условиях, для эффективного выполнения своих должностных обязанностей. Возникает потребность развития черт характера, которые будут способствовать формированию устойчивости к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды (толерантность к неопределённости).

Согласно программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Министерства образования РБ на 2021–2025 гг. целью является создание условий для формирования разносторонне развитой, нравственно и социально зрелой, творческой личности обучающегося. Для этого необходимо обновление содержания, оптимизация форм и методов воспитания с учетом новейших научных достижений и лучшего опыта воспитательной работы в учреждениях образования. Данная ситуация наиболее точно подходит под характеристику неопределенности в социальной сфере. В данных условиях наиболее эффективными работниками будут являться специалисты способные ориентироваться в ситуациях неясности, двусмысленности, многозначности стимулов и сложности их интерпретации.

Согласно С.А. Хазовой, в каждом возрасте существуют ситуации вызовов (неопределенности), когда к системе ресурсов субъекта предъявляются особые, повышенные требования. Это ситуации трудные (стрессовые) жизненные, а также ситуации достижений (в профессиональной и других сферах деятельности). Центральным возрастным новообразованием зрелости является продуктивность, которая по Эриксону характеризуется как, творческая и производственная продуктивность, вклад в воспитание следующего поколения. Поэтому для зрелого возраста ос-

новная проблема, это выбор между продуктивностью и инертностью. Важным моментом этой стадии является творческая самореализация. Способность реализовать свой потенциал связана со способностью и умением обоснованно рисковать, а значит действовать в ситуации неопределенности. Инициативность, независимость, творчество и способность обоснованно рисковать можно развивать только в изменяющихся внешних и внутренних условиях. Активные социальные изменения стимулируют многообразие поведенческих реакций, на основе черт характера каждого. Согласно П.Массен в период 30–40 лет происходит переоценка реального и желаемого, в результате пересматриваются планы на будущее, в связи, с чем одни черты характера закрепляются, а те что противоречат, перестают развиваться и ослабевают.

В современной изменчивости условий труда, сложности и напряженности психологической обстановки в условиях экономических, политических и социально-культурных изменений может быть востребованной практика развития и поддержания у субъекта толерантности к неопределенности, как компонента, повышающего адаптивность в социуме. Адаптация к окружающей действительности является одной из функций психологического здоровья. Внимание к психологическому здоровью специалиста помогающей профессии, необходимо для эффективности выполнения его профессиональной деятельности, которая непосредственно связана с выполнением помогающей функции. Способность гибко, спокойно подходить к любым проблемам текущего момента, умение говорить о своих чувствах уважая позицию другого, становится ключевой для психического здоровья личности и ее профессионального успеха, особенно в профессиях типа человек – человек. Специалисты, которые достаточно легко адаптируются в изменяющихся условиях, способны находить конструктивные решения в сложных ситуациях, являются наиболее продуктивными в своей деятельности.

Таким образом, актуальность исследования определяется условиями современной социальной ситуацией, динамичностью развития современного общества. Поэтому для современных научных исследований тема толерантности к неопределенности и черт характера специалистов, помогающих профессий, особенно в зрелом возрасте, является востребованной и имеет практическую и теоретическую значимость для психологической науки, что в свою очередь позволит усовершенствовать список компетенций работников сферы человек-человек, что может способствовать качественному профессиональному отбору, а также возможности личностного развития специалистов с акцентированием внимания на качества личности, которые коррелируются с толерантностью к неопределенности и способствуют адаптации личности в социуме.

Литература

1. *Кравченко, А.И.* Тезисы о неопределённости/ А.И. Кравченко // UNIVERSITATES. – М.: Наука и просвещение, 2014. № 4. – С. 14–19.
2. *Хазова С.А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис. ... д-ра психол. наук. Ин-т психологии РАН. М., 2014.
3. *Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж.* Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М: Изд-во МГУ, 1982.

Особенности коммуникативных навыков у тревожных подростков

Цыновкина С.А.
магистрант,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3251-9355>,
e-mail: svetlanac_95@mail.ru

Меркулова О.П.

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии образования и развития, Российская Федерация,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>,
e-mail: olga.merkulova@list.ru

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные навыки, тревожность, подростковый возраст, корреляция.

Для благополучия общества важно, чтобы оно состояло из целеустремлённых, активных, общительных, спокойных личностей. Поэтому проблема повышенной или высокой тревожности и низкого уровня развития коммуникативных навыков сохраняет свою актуальность. В подростковом возрасте ведущим видом деятельности является межличностное общение. К тому же ФГОС основного общего образования регламентирует требование к личностным результатам освоения основной образовательной программы: формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности [1]. Таким образом, проблеме развития коммуникативных навыков у подростков необходимо уделить особое внимание.

Научная новизна работы обусловлена тем, что это исследование является лонгитюдным, проводимым с одними и теми же учениками на протяжении четырёх лет (с 5 по 8 классы). Изучаются показатели тревожности и коммуникативных навыков подростков.

В своей работе мы опираемся на определение, которое приводит А.М. Прихожан: «тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени» [2, с. 11]. Тревожность в пределах нормы считается полезной, так как может предостеречь от опасности и мобилизовать в нужное время волю подростка (например, на экзамене). Но если у индивида наблюдается повышенная или высокая тревожность, то она изматывает его, снижая самооценку и ухудшая коммуникативные навыки.

Коммуникативные навыки – «это способность человека использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретённых знаний и умений» [3, с. 77].

Тревожность может являться основным мотивом общения, делая высоко тревожного подростка зависимым от сверстников. Таким образом, именно тревожность может становиться определяющим фактором неблагоприятного общения.

Вследствие повышенной тревожности формируется замкнутый круг: подросток хочет больше общаться со сверстниками, но боится, что его мнение не примут, тем самым больше замыкается в себе и стремится к одиночеству. По этой причине могут страдать коммуникативные навыки, которые необходимо развить.

Таким образом, важно проводить мониторинг показателей тревожности и коммуникативных навыков у подростков, не допуская их отклонения от нормы, чтобы при необходимости вовремя их скорректировать. Коммуникативные навыки – это способности, состоящие в умении взаимодействовать и коммуницировать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом. Навык вхождения в коммуникацию – важнейшая задача подростка.

Для проверки гипотезы о связи низкого уровня развития коммуникативных навыков с высоким уровнем тревожности у подростков, были использованы 4 психодиагностические методики (опросник школьной тревожности Филипса, тест В.Ф. Ряховского по оценке уровня общительности, методика КОС (коммуникативные) и организаторские склонности В.В. Сиявяский, Б.А. Федоришин) с респондентами из 7 «А» и 7 «Б» классов (всего 63 человека) МОУ лицея № 5 им. Ю.А. Гагарина г. Волгограда. Диагностика была проведена с декабря 2021 года по апрель 2022 года. Позднее, в сентябре 2022 года, с теми же респондентами был проведён повторно опросник школьной тревожности Филипса и впервые проведён тест коммуникативных умений Михельсона. Результаты анализа полученных данных представлены ниже.

По опроснику школьной тревожности Филипса было выявлено 25,5 % подростков с повышенным и 5,9 % с высоким уровнями общей школьной тревожности, а также 29,4 % респондентов имеют повышенный уровень переживания социального стресса. Таким образом, проявляется негативный эмоциональный фон, который может привести к тревожности, прежде всего, в сфере социального взаимодействия со сверстниками.

Результаты теста В.Ф. Ряховского по оценке уровня общительности: нормальная коммуникабельность наблюдается у 33,3 % респондентов, весьма общительными (порой даже сверх меры) являются 43,1 % подростков, любят принимать участие в различных дискуссиях 21,6 % опрошенных, излишней общительностью страдают 2 % испытуемых.

Следовательно, все подростки из 7 «А» и 7 «Б» не имеют низкого уровня общительности, хорошо взаимодействуют со сверстниками и взрослыми, а некоторые из них ещё имеют излишнюю общительность.

По методике КОС были получены следующие результаты: у большинства респондентов (43,4 %) наблюдается 5 уровень развития коммуникативных навыков. Это значит, что они обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности, испытывают потребность в общении. Вместе с тем у 32,1 % опрошенных наблюдается низкий и ниже среднего уровни коммуникации. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства. С ними будет необходимо провести упражнения по развитию коммуникативных навыков.

Умеренная прямая корреляция наблюдается между «Страхом не соответствовать ожиданиям окружающих» и уровнем общительности по тесту В.Ф. Ряховского $r = 0,338$ на уровне значимости 0,05; также существует умеренная прямая корреляция между «Страхом самовыражения» и уровнем общительности $r = 0,306$ на уровне значимости 0,05; слабая корреляция отражена между шкалой «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» и уровнем общительности $r = 0,276$ на уровне значимости 0,05. Достоверные корреляции по остальным шкалам отсутствуют. Важно отметить, что в опроснике школьной тревожности Филипса чем больше балл, тем выше показатель по шкале, а в тесте В.Ф. Ряховского наоборот (чем меньше балл, тем выше уровень общительности), то есть, чем выше показатель по одной из шкал теста Филипса, тем ниже уровень общительности.

Обратная корреляция выявлена между следующими показателями: «Переживание социального стресса» и коммуникативными склонностями по тесту КОС $r = -0,375$ на уровне значимости 0,05; «Фрустрация потребности в достижении успеха» и коммуникативными склонностями $r = -0,386$ на уровне значимости 0,05; «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» и коммуникативными склонностями $r = -0,332$ на уровне значимости 0,05. Достоверные корреляции по остальным шкалам отсутствуют. В данном случае, чем выше показатель по одной из шкал теста Филипса, тем ниже уровень коммуникативных склонностей. Так как корреляции между показателями «Общая тревожность в школе» и уровнем общительности не обнаружено, а также корреляции между показателями «Общая тревожность в школе» и коммуникативными способностями не обнаружено также, то гипотеза отвергается: низкий уровень развития коммуникативных навыков не связан с высоким уровнем тревожности у подростков. В связи с этим планируется обратить особое внимание на те шкалы в опроснике Филипса, которые имеют корреляцию с другими методиками.

По результатам теста коммуникативных умений Михельсона можно сказать, что большинство подростков используют уверенный тип реагирования на коммуникативные ситуации, то есть для них не составляет труда общаться с другими людьми, они легко заводят разговор и могут поддержать множество тем. У 5 респондентов (11 %) наблюдается зависимый тип реагирования – они пассивны в разговоре, подстраиваются под собеседника, редко заговаривают первыми; а у 10 человек (22 %) – агрессивный тип реагирования на коммуникативные ситуации, они могут давить на собеседника, продвигая своё мнение и темы в разговоре, игнорируя при этом интересы других. С такими подростками необходимо проводить развивающую работу по улучшению коммуникативных навыков.

На основании этих результатов запланировано провести развивающую работу. Программа предполагает групповую форму работы с подростками. Она рассчитана на группу из 11 человек. Результаты исследования будут полезны психологу образовательного учреждения для корректировки психологической работы с классами.

Литература

1. *Анохина Н.В.* Введение Федерального государственного образовательного стандарта в малокомплектных школах // Вестник образования. 2011. № 11. С. 51–58.
2. *Прихожан А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17.
3. *Трунова А.Р.* Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 30 (216). С. 76–79. URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (дата обращения: 18.09.2022).

Features of communication skills in anxious adolescents

Svetlana A. Tsynovkina

student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3251-9355>

e-mail: svetlanac_95@mail.ru

Olga P. Merkulova

PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Keywords: anxiety, teenagers, communication, correlation, communication skills.

Особенности становления ответственной позиции в ходе проведения восстановительных программ

Шамина Н.И.
студентка

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shaminanatasha@yandex.ru*

Ключевые слова: школьная служба примирения, ответственность, культурно-историческая психология, рефлексия, нарратив.

Школьные службы примирения (ШСП) существуют уже 20 лет. Они призваны решать разнообразные конфликты, возникающие в школе с помощью восстановительных программ: восстановительная медиация, программа примирения, круг ответственности, круг сообщества, семейная конференция и другие. Среди других декларируемых ценностей восстановительного подхода особо отмечается важность принятия на себя ответственности участниками программ, в частности ответственности обидчика перед жертвой, которая состоит в заглаживании вреда (или обиды), ответственности сторон по урегулированию конфликта, прекращению вражды и предотвращению подобных ситуаций в будущем. Кураторы ШСП отмечают повышение степени ответственности у школьников, принявших участие в восстановительных программах, но до сих пор этот факт научно не подтвержден.

Ответственность как категория изучалась многими исследователями. Проводилось изучение отдельных аспектов ответственности (соотношение свободы и ответственности, социальная и личная ответственность, ответственность как нравственная категория, ответственность с позиции каузальной атрибуции, воспитание ответственности и др.), а также системное исследование, которое рассматривает ответственность как функциональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических, регуляторных и результативных компонентов. Анализ литературы показал, что исследований ответственности в русле культурно-исторической психологии не проводилось. Хотя именно эта концепция дает нам ключ для исследования условий становления ответственной позиции ребенка в рамках общей проблематики культурного развития.

Ученые, изучавшие ответственность, дают разные определения данной категории. В частности В.П. Прядеин, разрабатывая системный подход, понимал ответственность как «гарантирование субъектом достижения результата собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести» [1]. В рамках же восстановительных программ ответственность видят не в достижении

результата, а в признании субъектом своего способа действий ошибочным (приведшем к возникновению конфликта, к негативным последствиям), устранении негативных последствий, заглаживании вреда и выработке нового способа действий для предотвращения подобных конфликтов в будущем. Это представление об ответственности приводит нас к рефлексивно-деятельностному подходу (РДП), который развивается на основе концепции культурно-исторической психологии. Рефлексивно-деятельностный подход – система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления. [2]. РДП превращает проблемную ситуацию в ресурс развития. Основной механизм преодоления проблемы – рефлексия: ребенок пытается понять, как его поведение привело к конфликту, каковы последствия его действий и, анализируя, делает вывод, как можно перестроить свое поведение. Обычно в жизни дети не задумываются, действуют непроизвольно. Осмыслить свое поведение, отрефлексировать его, это значит овладеть своим поведением. Помочь им в этом – задача медиатора в восстановительных программах.

Как же происходит это развитие? Выготский пишет: «...культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; <...> культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.» [3]. Восстановительная программа является для школьников новой социальной ситуацией развития, где они сталкиваются с новым типом взаимодействия – сначала с ведущим (медиатором), а потом с его помощью и между собой. В специально организуемых условиях (добровольность, безопасность, конфиденциальность) становится возможной рефлексия участников процесса, что приводит обе конфликтующие стороны к занятию ответственной позиции. Основным средством организации нового типа взаимодействия между сторонами в медиации является язык, нарратив. Искусство медиатора заключается в том, чтобы объединить две истории – обидчика и жертвы (которые могут существенно отличаться в деталях) – в одну, обогатив её чувствами и переживаниями героев и дополнив нюансами, ускользнувшими в пылу ссоры от участников. Эта история, созданная здесь и сейчас, начинает жить своей жизнью, а участники получают возможность взглянуть на конфликт с высоты птичьего полета. Это приводит к

изменению поведения: желание провалить свою линию уступает место сопереживанию и сочувствию.

Вращивание этого чувства и восстановительного способа решения конфликтов приводит к появлению эмпатии. Эта новая способность перестраивает всю структуру поведения человека. Происходит это не сразу. Л.С. Выготский выделил 4 стадии психогенеза культурных форм поведения. Рассмотрим их применительно к становлению ответственного поведения в конфликтной ситуации. Возьмем частный случай, когда столкновение интересов школьников приводят к драке.

Первая стадия примитивного поведения. Приведем в пример реальную историю (имя изменено). Третьекласснику Карену мама велела уйти с последнего урока, чтобы сходить к стоматологу. Учительница была уведовлена, и она сообщила об этом всему классу. После четвертого урока учительница вышла из класса по делам, Карен собрался уходить, но встретил возле двери «стенку» из одноклассников. Один из мальчиков пустил слух, что мама Карена позвонила ему и сказала остаться на последний урок. И они не давали ему выйти, мотивируя тем, что Карен собирается прогулять урок. Карен несколько раз просил пропустить его, потом стал пробиваться силой. Дети отталкивали его. Тогда Карен ударил одного мешком с обувью по голове. Тот не стерпел, схватил его, и они вместе повалились на пол. Карен упал неудачно – повредил руку.

Стадия «наивной психологии». На примирительной встрече два главных героя этого случая с помощью медиатора осознали деструктивность своего поведения и выработали решение о том, как сделать так, чтобы в будущем это не повторилось. Но говорить о том, что теперь они всегда смогут самостоятельно решать любые конфликты еще рано. Должен накопиться определенный опыт.

Стадия внешнего культурного приема. Дети, применяя в жизни навыки, полученные в ходе примирительной встречи, пытаются избегать конфронтации. Но при столкновении с конфликтной ситуацией, которую они не могут решить самостоятельно, обращаются в школьную службу примирения с просьбой помочь им. В основном это, конечно, учащиеся начальной школы. То есть на этой стадии средство все еще остается внешним. Но они уже знают, что есть другой способ, и их поведение выходит из-под власти «непосредственных реакций».

Четвертая стадия. Внешнее средство решения конфликтов вращивается и становится внутренним. «Ребенок, усвоив структуру какого-нибудь внешнего приема, уже в дальнейшем строит внутренние процессы по этому типу. Он сразу начинает прибегать к внутренним схемам, начинает использовать в качестве знака свои воспоминания, прежние знания и т.д.» [3]. На этой стадии дети приходят в школьную службу примирения уже в качестве волонтеров-медиаторов.

Литература

1. *Прядеин В.П.* Ответственность как системное качество личности: Учеб.пособие / Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2001. – 209 с.
2. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8–37.
3. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с

Благодарности. Автор благодарит за помощь научного руководителя Л.М. Карнозову.

Activity Experience of Second-Year Student

Natalja I. Shamina

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: shaminanatasha@yandex.ru*

Keywords: school reconciliation service, responsibility, cultural and historical psychology, reflection, narrative.

Acknowledgements. The author are grateful Karnozova L.M.

ЧАСТЬ 2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теневое образование в России

Алехина Ю.Н.

*аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9421-9876>

e-mail: tulinova91@yandex.ru

Аннотация: За последние несколько десятилетий теневое образование распространилось в России. Специфика рынка репетиторских услуг, как теневого, сама по себе обозначает необходимость проведения анализа рынка репетиторских услуг. В настоящей статье рассматривается проблема исторического формирования теневого образования в России, исследуется образовательная деятельность, проводимая вне формального школьного образования.

Ключевые слова: теневое образование, репетитор

Теневое образование – одна из тенденций развития образовательной системы в России и странах СНГ. Чаще всего под теневым образованием понимают дополнительное обучение вне государственной системы, в том числе нелегальные и полуполегалыные факультативы, однако по факту теневое образование уже давно вышло за рамки обычных дополнительных кружков, превратившись в целые «школы».

Чтобы понять, насколько значимым является феномен частного репетиторства в настоящее время, можно рассмотреть материалы совместного опроса компании Rambler&Co и сервиса «СберУслуги» в 2021 году. Опрос охватывал почти 1 миллион родителей учеников 1–11 классов. Было определено, что 49 % опрошенных россиян пользовались услугами репетиторов:

- 35 % – на постоянной основе;
 - 10 % – перед поступлением ребенка в высшее учебное заведение;
 - 4 % – перед экзаменами и олимпиадами;
- 42 % респондентов ответили, что их дети не нуждаются в услугах репетиторов и справляются с учебой самостоятельно, а 9 % планируют искать педагога в будущем [2].

Цель статьи. Репетиторство – это значительный рынок услуг. В указанной связи важно выявить основные этапы возникновения и закономерности исторического развития теневого образования в России в социально-историческом аспекте.

Методология и методы исследования. Для достижения поставленной цели исследования в диссертации использован комплекс взаимодействующих методов:

- общетеоретические методы познания (анализ, синтез, аналогия, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, систематизация, абстрагирование, экстраполяция, интерпретация, прогнозирование, логико-исторический анализ, методологический анализ научных понятий; анализ и обобщение научно-литературных и архивно-исторических источников, документов и практического опыта и др.);
- общепедагогические теоретические методы (логико-педагогический анализ, теоретическое обобщение и интерпретация результатов педагогических и историко-педагогических исследований).

Изучение репетиторства в России осуществлялось также на основе историко-педагогического анализа, что позволило рассмотреть дореволюционную историю частного школьного образования как основу его современных форм, изучить ряд исторических принципов развития частного образования в России, выявить истоки специфики современного теневого образования.

Научная новизна исследования заключается в обобщении основных особенностей становления и развития теневого образования в России.

Результаты исследования. Теневое образование вызывает много споров. Одни считают его очередным модным движением, другие видят в нём единственный выход из системы потокового обучения. Словосочетание «теневое образование» на слуху лишь последние годы, но в действительности существует довольно давно, уходя корнями к домашнему образованию XVII века.

Передача знаний из поколения в поколение, от старших к младшим является общемировой тенденцией. В России же такой обмен знаниями долгое время носил форму «закрытого» образования – опыт передавался в рамках одного сословия, а информация преподносилась именно в тех объемах и в том содержании, которые были необходимы представителям той или иной социальной группы.

В аристократических кругах наставники обучали детей чтению, грамоте, управлению, религии. В крестьянских семьях знания касались преимущественно быта и хозяйства. Тем не менее, говорить о повсеместной безграмотности крестьянства не приходится. В роли учителей выступали сельские священники, иногда родители. Живущие по соседству семьи могли пригласить одного наставника для обучения детей нескольких домов.

В эпоху Петра начали открываться учебные заведения для дворян. Образованные люди стали цениться с новой силой. Они получали возможность строить карьеру, занимали высокие должности. В это время оформилась система семейного образования с приглашенными из-за гра-

ницы гувернерами. Обязательная программа включала обучение гуманитарным и точным наукам, рисованию, музыке, иностранным языкам [1].

В эпоху Елизаветы и Екатерины II домашнее образование постепенно переходит под контроль со стороны государства. Вводится система народных училищ, а в рамках семейного обучения наставникам предписывают строго придерживаться общепринятых государственных программ и обучать по учебникам [3].

Серьезные изменения коснулись семейного образования в XIX веке. Законы 1834 года разграничили функции наставников и гувернеров, равно как и процессы воспитания и образования. С 1834 года образовательную деятельность мог осуществлять только человек российского происхождения или христианского вероисповедания.

Революционные события Октября 1917 года в России положили начало слому всей дореволюционной государственной системы управления и строительству нового Советского государства. При этом особое место в борьбе за «новый мир» и «светлое социалистическое будущее» должна была занять, по мнению партии большевиков, культурная революция и новая «советская» система образования. Процессу её становления положило начало так называемое «Обращение к населению» первого наркома просвещения РСФСР А.В. Луначарского от 29 октября 1917 года [4]. Проведённый нами анализ исторического материала показывает, что программа деятельности советской власти в области народного образования предполагала создание абсолютно новой единой, всеобщей, светской, трудовой, бесплатной и обязательной школы. Нет сомнений в том, что данные принципы переустройства дореволюционной системы народного образования в России были достаточно прогрессивными для своего времени и особенно притягательными для менее социально защищённых слоёв населения.

Несмотря на все ограничения и попытки регулировать домашнее образование, обучение в семье на протяжении многих веков считалось наиболее престижным в России. Изменение этого восприятия произошло лишь в советские годы после принятия декрета о создании единой трудовой школы. Семейное обучение оказывается вне закона, а школьное образование становится обязательным.

В настоящее время негосударственное образование сталкивается с множеством препятствий, а теневое образование представляет собой гибрид домашней школы и репетиторства. На сегодняшний день репетиторство, носящее неформальный характер, предпочитается формализованным образовательным практикам (школьная программа, дополнительные курсы). Сторонниками теневого образования становятся родители, разочарованные современной системой школьного обучения. Что касается уровня их финансового благосостояния, то в основном это достаточно обеспеченные люди, чаще проживающие в городах.

Таким образом, разочарование официальной системой обучения приводит к постепенному уходу от традиционных взглядов на образование. Организация обучения в небольших группах фактически с индивидуальным подходом к каждому учащемуся, но при этом в рамках системы (каждый ребенок остается «прикрепленным» к своей школе). Теневое обучение – очевидный тренд современного образования. Оставаясь привлекательным для обеспеченных семей и частных преподавателей, он внесёт корректировки в социальные и политические процессы.

Литература

1. *Гатауллина Р.Ф.* Компетентностный подход к профессиональной подготовке гувернеров как специалистов по домашнему воспитанию. // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6.31 .Генкель Г. Народное образование на западе и у нас. – СПб., 1911.
2. Исследование Rambler&Co И Сберуслуги: услугами репетиторов пользуются половина родителей [Электронный ресурс]. – URL: <https:// Rambler-co.ru/news/350> Загл. с экрана (дата обращения: 05.07.2022).
3. *Липник В.Н.* Школьные реформы в России. СПб., 2000.
4. Солодянкина О.Ю. Иностраные гувернантки в России (вторая половина XVIII-первая половина XIX веков). М.: Academia. 2007.

Shadow education in Russia

Yulia N. Alekhina

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9421-9876>
e-mail: tulinova91@yandex.ru*

Resume. Over the past few decades shadow education has spread in Russia. The specifics of the tutoring services market, as a shadow one, in itself denotes the need for an analysis of the tutoring services market. This article considers the problem of historical formation of shadow education in Russia, examines educational activities conducted outside formal school education.

Keywords: shadow education, tutor.

Профессиональное развитие учителя в начальном звене высшего образования

Алпатова А.И.

Аспирант

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования Первый Московский государственный медицинский
университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения
Российской Федерации (Сеченовский Университет)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anna.alpatova@list.ru*

Аннотация: В статье «Профессиональное развитие учителя в начальном звене высшего образования» представлен многоплановый анализ кинематографических фильмов по теме исследования. В настоящее время происходит переосмысление фундаментальных компонентов высшего образования, влияющие на основные стратегии обучения, лежащие в основе профессионального развития педагога. Для этого были сформулированы основные стратегии обучения, лежащие в основе профессионального развития педагога. Именно они и будут являться ключевой идеей изменений в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональное обучение, образовательные стратегии обучения, современные принципы образовательных стратегий.

Актуальность. Современное общество требует пересмотра целей, содержания и технологий для профессионального развития учителя в начальном звене высшего образования. Сегодня в школе введены новые федеральные государственные стандарты (ФГОС) третьего поколения общего начального образования. Так как у ФГОС прошлого поколения был в основу взят деятельностный подход, то сейчас приоритетом является профессиональный подход, т.е. с первого класса детей необходимо ориентировать на будущую профессию, в том числе и в начальной школе.

Цель исследования. Выявить профессиональные качества учителя в начальном звене высшего образования, влияющие на формирование общей культуры студентов.

Проблема. Понимание основных компонентов профессионального развития в высшем образовании детерминируется повышением качества научной обоснованности интегральной характеристики становления учителя и учебного процесса.

Научная новизна исследования заключается в разработке личностной компетенции профессионального развития учителя в начальном звене высшего образования, с помощью актуализации мотивов педагогической деятельности, основанной на взаимосвязи самоопределения студентов через переосмысление образовательных парадигм.

Развитие профессионала предполагает расширение представлений в области педагогической деятельности, совершенствование имеющихся знаний, поскольку в современном обществе скорость обновления информации очень высокая, в связи с этим учитель должен постоянно актуализировать профессиональные знания, повышать свою квалификацию, чтобы оставаться высококвалифицированным специалистом.

Анализируя обзор научной литературы можно сформулировать, что в настоящее время возрастает исследовательский интерес к проблеме личностно-профессионального развития будущего учителя: изучаются условия развития личности студента как субъекта педагогического процесса (Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревская, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.); исследуются факторы формирования профессиональной идентичности в юношеском возрасте (В.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова и др.) [4, С. 54–62]; актуализируется проблема формирования стиля учебно-профессиональной деятельности студента как фактора его личностно-профессионального развития (Э.Ф. Зеер). В работах российского педагога Н.К. Сергеева отмечается, что педагогический вуз ориентирован на развитие личностного и творческого потенциала каждого студента и «как бы хорошо не была поставлена научно-методическая деятельность в вузе, без качественной индивидуальной системы работы студента, все это “не сработает”» [2, с. 64–70.]. В исследованиях советского и российского педагога Е.В. Бондаревской подчеркивается, что реальные жизненные, духовно-нравственные, профессиональные проблемы студентов должны быть включены в содержание образования [1, с. 43–47].

В теории и практике профессионального образования Нечепоренко, А.С. активно исследуются индивидуальные способы овладения студентами учебно-профессиональной деятельностью в вузе [3, с. 51].

Разработка и внедрение новых образовательных стандартов предполагает модернизацию системы организации и реализацию образовательной деятельности на основе современных достижений науки и техники. Качество модернизации во многом зависит от профессионального развития учителя в начальном звене высшего образования, так как учитель является главным источником социальнообразующей среды.

Между тем овладение учителем профессиональными качествами до сих пор происходит изолированно от достижений научно-технологического процесса. Отсутствие компиляции знаний приводит к затруднению в непосредственном применении в педагогической деятельности, так как образовательный процесс предполагает реализацию разнообразных технологий в профессиональном развитии.

Проблема профессионального развития учителя в начальном звене высшего образования заключается в том, что полученные профессиональные качества интериоризируются в неполном объеме, замедляя

профессиональное развитие учителя в начальном звене высшего образования, так как не овладевают всеми необходимыми стратегиями в процессе образования.

В стремлении овладеть профессиональными качествами учителю начальных классов в системе высшего образования необходимо постоянно повышать уровень личностного и профессионального развития в начальном звене, поскольку данные характеристики взаимодополняют друг друга. Для профессионального развития необходимо совершенствоваться, повышать уровень знаний. Имеющийся опыт регулирования взаимоотношений как в профессиональной, так и в личной сфере служит необходимым потенциалом учителя.

Задачи профессионального развития учителя в начальном звене высшего образования постоянно требуют новых условий модернизации, самообразования в педагогическом процессе. В современном вузе происходят изменения от готовых знаний к постоянному саморазвитию. Также происходит трансформация к овладению нововведениями в образовательной сфере для профессионального развития учителя на основе достижений отечественных и зарубежных университетов.

Подтверждением вышеописанных высказываний педагогов может служить работы деятелей культуры и искусства, в которых отражены основные идеи теории и практики образовательного процесса. Выдающимся примером является художественный кинофильм «4:0 в пользу Танечки». Главной героиней кинокартины является молодая девушка, которая недавно окончила высшее учебное заведение, получив необходимые знания и умения для работы в школе. Из-за сложившихся обстоятельств, профессиональные качества сформированы в большей степени на теоретическом уровне, что приводит к возникновению трудностей в практической деятельности. Наиболее приемлемым направлением разрешения трудностей, возникших в педагогической деятельности, стало профессиональное развитие и определение личностных характеристик. Именно личностно-профессиональное развитие учителя позволило качественно улучшить образовательный процесс и повысить уровень собственной квалификации. Во многом восприимчивость к изменяющимся условиям образовательной среды позволили достичь значительных личностно-профессиональных результатов. Этот пример наглядно иллюстрирует необходимость непрерывного профессионального развития учителя.

В качестве примера ведущей роли учителя в образовательной деятельности можно рассмотреть фильм «Республика ШКИД», снятый по мотивам автобиографической повести Г. Белых и Л. Пантелеева. Основными действующими лицами являются несовершеннолетние мальчики, в силу особенностей эпохи вынуждены приспосабливаться к существующим обстоятельствам доступными для них способами. У них наблюдались эмоционально-психологические особенности: выраженные ком-

муникативные трудности, низкий уровень эмпатии и личностные трудности, во многом препятствующие социализации в обществе. Стоит обратить внимание, что положительной ролевой модели у данных детей не было, в связи с этим становление личности происходило ситуативно и часто на негативных образцах поведения. Положительным образцом стал учитель в школе, который личным примером показал возможность коммуникации в доброжелательной обстановке, всесторонне применяя профессиональные качества. Представленный в фильме учитель стал настоящим эталоном идеальных качеств человека.

Неслучайно проанализирован данный фильм в данной статье. Современным детям понимание ценностных основ недостаточно понятно. Например, они не понимают, зачем их привели в школу, для чего они учатся, а став постарше, они думают, что многие вопросы можно решить, не имея необходимый уровень знаний. Как внешняя, так и внутренняя мотивация к учебной деятельности отсутствует из-за несформированной системы ценностей, в результате многие дети интуитивно выбирают профессию, не учитывая академическую успешность. Во многом степень познавательной активности, заинтересованности изучением окружающего мира зависит от профессионального развития учителя в начальном звене высшего образования. Именно в такие моменты необходимо повышать уровень подготовки учителей в начальном звене высшего образования, актуализировать и совершенствовать знания, чтобы методически грамотно организовать образовательный процесс. Целенаправленные моменты рассмотрены в данной статье.

Все профессиональные качества учителя направлены на «формирование общей культуры обучающихся, их духовно-нравственное, социальное, личное и интеллектуальное развитие, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепления здоровья обучающихся». Реализация указанных направлений требует от учителя мастерства понимания структуры и содержания ФГОС третьего поколения. Овладение возможно на лекционных и семинарских занятиях высшего образования под внимательным руководством квалифицированного специалиста. Таким образом, будущему учителю начальных классов необходимо развивать следующие образовательные стратегии:

- активное и самоуправляемое обучение. Для этого необходимо систематически изучать современные наработки в области образования. Разные квесты, игры, виды деятельности позволяют разнообразить уроки, а тем самым показать ученику, что учиться важно, необходимо. Учителю важно регулярно повышать уровень профессионального мастерства. Разнообразный подход к реализации и проведению способствует к расширению образовательной деятельности. Высо-

кий уровень субъектности содействует повышению заинтересованности к учебной деятельности, при этом важно учитывать потребности каждого студента в системе высшего образования.

– опора на жизненный опыт студента и исследовательскую практику.

Профессиональное развитие учителя в начальном звене высшего образования должно способствовать его многоплановому совершенствованию теоретических и практических основ в педагогической практике. Реализация педагогической деятельности студента возможна при его активной заинтересованности в процессе и результативности профессионального развития. Из-за высокой индивидуализации каждого человека, в том числе и студента, возможно разрабатывать различные формы активности в пределах одного высшего образования, так и при сотрудничестве с другими университетами. Участие в различных отделах университета способствует профессиональному развитию личности, которое является предпосылкой к выбору будущей профессии.

Для разнообразия стратегических условий необходимы разнообразные сферы деятельности в системе высшего образования. Студентам необходимо разрабатывать систему мониторинга и саморефлексии для повышения вовлеченности в профессиональную деятельность.

– ориентация на рефлексивность. Необходимо обучать студентов навыкам рефлексии, которые необходимы при завершении учебного предмета. Этому необходимо целенаправленно обучать, выделив несколько минут в конце занятия.

– интерактивность и кооперация в учебном процессе. Благодаря развитию новых информационных технологий происходят глобальные изменения в жизни и в профессиональном развитии учителя в звене и системе высшего образования. Учитывая современные обстоятельства необходимо обучать студентов использовать интерактивные пособия в своей профессиональной деятельности.

Итак, современные принципы образовательных стратегий: активное и самоуправляемое обучение; опора на жизненный опыт студента и исследовательскую практику; ориентация на рефлексивность; интерактивность и кооперация в учебном процессе, позволят профессионально развивать учителя в начальном звене высшего образования.

Остановимся на таком вопросе, как можно развивать профессиональные навыки студентов в начальном звене высшего образования, используя современные принципы образовательных стратегий. Как уже было отмечено, эти навыки лежат в основе федеральных государственных стандартов третьего поколения.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональное развитие учителя в начальном звене предполагает постоянного и всестороннего овладения научно-технологическими достижениями, способствующими построению качественного образовательного процесса.

Также необходимо уделять внимание собственному профессиональному совершенствованию, самообразованию. Благодаря внедрению электронных ресурсов появляется большое количество разнообразного образовательного контента. Полученные профессиональные знания в высшем образовательном заведении могут применяться в различных обществоведческих ситуациях, в том числе при разработке учебных пособий.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». 2010. № 7. С. 43–47.
2. *Зеер Э.Ф.* Основные концептуальные положения личностно-развивающегося профессионального образования // Изв. Рос. акад. образования. 2005. № 3. С. 64–70.
3. *Нечепоренко А.С.* Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете: автореф. дис.... д-ра пед. наук А.С. Нечепоренко. Харьков. 1991. 51 с.
4. *Сергеев Н.К.* Педагогическое образование: в поисках модели, адекватной времени // Ректор вуза. 2010. № 2. С. 54–62.
5. Художественный фильм «4:0 в пользу Танечки», 1982 год
6. Художественный фильм «Республика ШКИД», 1966 год

Professional development of teachers in the primary level of higher education

A.I. Alpatova

Postgraduate student

*Federal State Autonomous Educational Institution
of Higher Education I.M. Sechenov First Moscow
State Medical University of the Ministry of Health
of the Russian Federation (Sechenov University).*

e-mail: anna.alpatova@list.ru

Annotation: The article «Professional development of a teacher in the elementary level of higher education» presents a multi-layered analysis of cinematic films on the topic of research. At present, a rethinking of the fundamental components of higher education is taking place, which affects the main learning strategies underlying the professional development of the teacher. To this end, the main training strategies that underlie the professional development of the teacher were formulated. These will be the key messages for changes in the training of primary teachers.

Keywords: vocational training, educational strategies of training, modern principles of educational strategies.

Модели развития компетентности будущего учителя в педагогическом образовании

Алпатова М.Р.

Аспирант

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: marin.alpatova@list.ru*

Аннотация: В статье представлены модели развития компетентности будущего учителя в педагогическом образовании. Рассматриваются особенности и понятия компетентности в педагогическом образовании, которыми должны овладеть будущий учитель. Выделены условия развития личности будущего учителя.

Ключевые слова: модели развития, компетенция, компетентность.

Актуальность. В статье рассматриваются модели развития компетентности будущего учителя в педагогическом образовании. Данное направление рассмотрено в научных трудах как отечественных, так и зарубежных исследованиях. Необходимо отметить отсутствие единой трактовки понятия компетентность в научной литературе [7, с. 31–37].

В зарубежной литературе компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков. Разные трактовки обусловлены

Нет единого определения, понятий «компетенция», «компетентность». В.И. Байденко, А.В. Хуторской, в своих работах дают определение компетентности, как совокупность всех качеств личности (знания, умения, навыки).

Рассматривая научные подходы компетентного образования А.В. Хуторской разделяет «компетенция» и «компетентность» на основе общих индивидуальных особенностей учителя в профессиональном образовании. «Компетенция» является интегративной характеристикой качеств личности необходимых для качественных выполнений обязанностей и личностных структур. «Компетентность» – это наличие определенных качеств компетенции личности, интегративное определение на основе личностной характеристики субъекта.

Автор, разработчик комплексного подхода разделяет понятие по содержанию, под компетенцией рассматриваются определенные несовершенства между качествами, которыми будет обладать в будущем, компетентность – это совокупность характеристик актуальное в настоящий момент времени [5, с. 58–64].

По мнению А.Р. Камалеевой, компетенция во многом определяется на социальным договором между людьми, закрепленного нормативно-

правовых документах. В то же время компетентность определяется общим уровнем подготовленности специалиста [3, с. 59–65].

Абитуриент при выборе специальности должен ориентироваться на свои личностные качества, профессиональные стандарты учителя для развития компетентности. После выбора специальности абитуриент сдает вступительные испытания и после успешного прохождения происходит зачисление в университет на выбранную программу. В выбранной профессии важно учитывать все педагогические аспекты, которые будут сформированы в дальнейшем во время обучения.

Данная тема актуальна на современном этапе развития, что является исследованием нашей темы.

А.К. Маркова в своих трудах, исследованиях выделила неотъемлемые профессиональные компетентности учителя в педагогическом образовании, наиболее значимыми из них являются [4, с. 2–8]:

- ключевые компетенции – метопредметные компетентности учителя, которые важны в разноплановой педагогической деятельности;
- базовые компетенции – универсальные умения, реализуемые в педагогической деятельности
- специальные компетенции – универсальные умения, применяемые на во время решения узконаправленных задач или разрешения спорных ситуаций в области конкретного научного знания.

На рисунке 1 представлена модель профессиональной компетентности учителя.

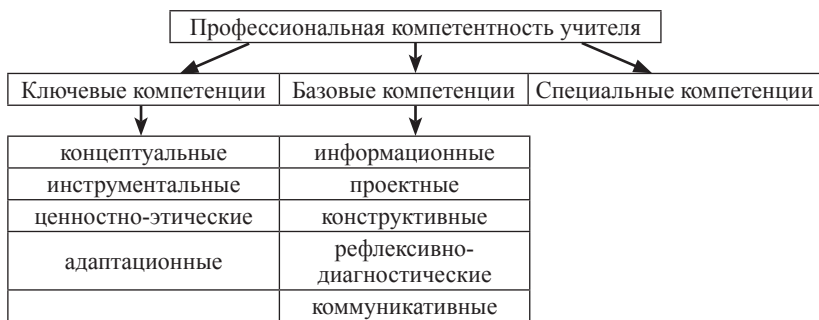


Рис. 1. Модель профессиональной компетентности учителя

Многоплановость дифференциации обусловлена сложностью изучения как в теоретическом и практическом плане.

В настоящее время многие исследователи акцентируют внимание в подготовке квалифицированного специалиста как модель развития компетентности профессиональных и личностных характеристик, а не набор разрозненных качеств.

Определение компетенции является современной трактовкой понятий «умения» [1, с. 55–67].

По мнению Языковой Н.В., компетентный подход позволяет структурировать единую систему понятий. Формирование профессиональной компетентности невозможно представить без овладения компетенции на профессиональном и межличностном уровне [6, с. 2–9]

В структуре представлены модели развития компетентности будущего учителя в педагогическом образовании, которые значимы для становления личностных качеств учителя.

Представленная модель развития компетентности будущего учителя в педагогическом образовании в рис.2

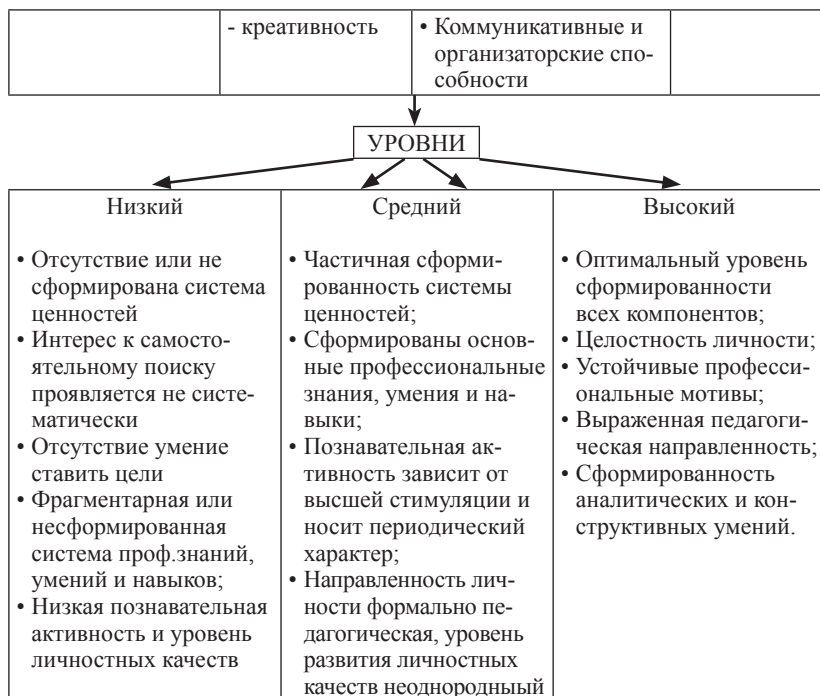


↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> - Способность использовать возможности образовательной сферы для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета; - Способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития способностью проектировать траектории своего и личностного роста. 	<ul style="list-style-type: none"> - Творческий потенциал; - Гибкость и быстрота мышления; - Способность к принятию творческих ответственных решений; - Креативность; - Общая и педагогическая культура; - Творческий подход к решению педагогических задач; - Способность к инноваторской деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> - Находить и обрабатывать необходимую информацию - Проектировочные - Диагностические - Исполнительные - Организовывать собственную учебную деятельность

Рис. 2. Модель развития будущего учителя в педагогическом образовании как условия реализации компетентного подхода

На основе результатов обобщенности педагогической деятельности будущего учителя профессиональных и личностных качеств, разработаны модели развития компетентности будущего учителя в педагогическом образовании были созданы показатели и критерии уровней педагогической деятельности студентов в мотивационно-ценностном процессе, деятельностно-творческой деятельности, профессионально-личностного подхода, в рефлексии представлены в рис. 2





В исследование принимало участие – 58 студентов, 1 курс 28 студентов, которые обучаются по направлению Психолого-педагогическое образование и 30 студентов 2 курса, которые получают Педагогическое образование.

Ключевые компоненты		
Эмоционально-ценностный компонент	Когнитивный компонент	Личностно-поведенческий компонент

В исследовании применялись диагностические методы: наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, беседа.

Результаты исследования представлены в таблицах.

Уровень эмоционально-ценностного компонента педагогической компетентности студентов

Таблица 1

Группа студентов	Начальный уровень	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
I группа	24,42 %	57,14 %	14,28 %	7,14 %
II группа	40 %	60 %	0 %	0 %

Из таблицы видно, что в независимости от особенности обучения эмоционально-ценностный компонент имеет низкий уровень сформированности развития.

Таблица 2

Уровень сформированности когнитивного компонента педагогической компетентности студентов

Группа студентов	Начальный уровень	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
I группа	28,57 %	42,85 %	21,42 %	7,14 %
II группа	46,7 %	43,3 %	10 %	0 %

Из таблицы видно, что большинство студентов, независимо от направления обучения имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента

Таблица 3

Уровень сформированности личностно-поведенческого компонента педагогической компетентности студентов

Группа студентов	Начальный уровень	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
I группа	21,43 %	53,57 %	25 %	0 %
II группа	33,3 %	60 %	6,7 %	0 %

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости развития эмоционально-ценностный, когнитивный, личностно-поведенческий компоненты.

Сравнительный анализ полученных результатов исследования представлен рис.3

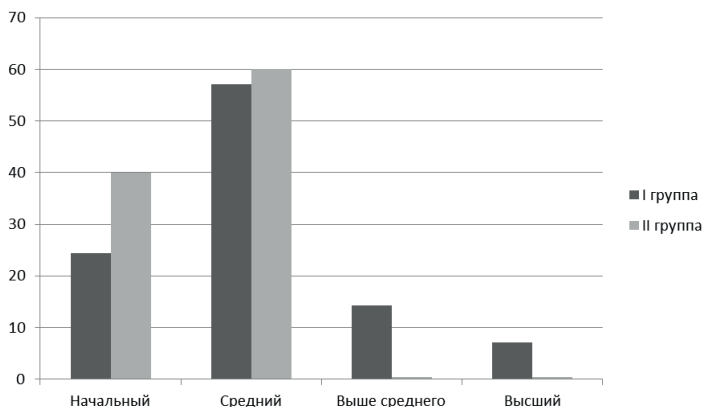


Рис. 3. Уровень сформированности педагогической компетентности студентов

Компетентность является важным показателем общей подготовки учителя к профессиональной деятельности во всех качествах, умениях, знаниях, личностного развития. Процесс обучения включает структурные компоненты, овладев которыми, будущий учитель может грамотно выстроить процесс образования.

Таким образом, результаты в исследовании являются актуальными и могут послужить основой для последующих исследований.

Литература

1. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: Психологический подход. // Народное образование. – 2020. № 5. С. 55–67.
2. Ларионова И.А. Моделирование интегративного профессионального пространства как основы интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в вузе // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. – № 1. С. 35–56.
3. Камалева А.Р. Компетентность как результат образовательного процесса // Образование и саморазвитие. – 2014. № 4. С. 59–65.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. № 14. С. 2–8.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентировочной парадигмы образования // Народное образование. – 2015. № 5. С. 58–64.
6. Языковая Н.В. Сущность и структура методической компетенции будущего учителя // Народное образование. – 2012. – № 7. С. 2–9.
7. Якушев М.В. Компетенции и компетентность: о целях и преимуществах современного образования // Ученые записки. 2020. – № 7. С. 31–37.

Models of competence development of a future teacher in pedagogical education

M.P. Alpatova

Postgraduate student

Federal State Autonomous Educational

Institution of Higher Education I.M. Sechenov First

Moscow State Medical University of the Ministry of Health

of the Russian Federation (Sechenov University).

e-mail: marin.alpatova@list.ru

Annotation: The article presents models for the development of the competence of a future teacher in pedagogical education. The features and concepts of competence in pedagogical education, which should be mastered by a future teacher, are considered. The conditions for the development of the personality of the future teacher are highlighted.

Keywords: development models, competence, competence.

Групповая форма обучения как средство формирования компетентности студентов

Барабашкина Е.В.

Студент

*Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород; Российская Федерация
e-mail: evgeniabarabashkina@yandex.ru*

Перяшкина А.А

Студент

*Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород; Российская Федерация
e-mail: arinaperyashkina@yandex.ru*

Трифанова А.А.

Студент

*Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород; Российская Федерация
e-mail: Anna.trifanova.01@mail.ru*

Ключевые слова: групповое обучение, групповая работа студентов, групповое взаимодействие студентов, профессиональные компетенции, компетентность студентов.

Учебный процесс нацелен на достижение высокого образовательного результата, а именно на формирование ключевых компетентностей учащихся. Компетентный выпускник – это личность, способная не только применить полученные знания, умения, навыки и опыт в определенной ситуации, но и выйти за её границы.

Компетентность – не равно образованность. Задача преподавателя заключается не просто в передаче обширной системы знаний, но сформировать умения студента мобилизовать их на практике соответствующим образом, научить его пользоваться полученным опытом в различных ситуациях [1, 5].

Соответственно, самореализация в современном обществе предполагает обязательное наличие ключевых компетентностей:

- осознанность выбора и готовность нести за него ответственность (обучающийся способен анализировать ситуацию, определить пути решения, расставить собственные приоритеты, спланировать путь достижения результата, оценить итог);
- стремление к самообразованию (обучающийся может наметить пути самосовершенствования и определить алгоритм достижения собственных целей);

- технологическая компетентность (обучающийся способен реализовать различные технологии в деятельности);
- информационная компетентность (обучающийся обладает навыками поиска, обработки и анализа информации);
- социальная компетентность (обучающийся готов к взаимодействию в социуме, может определить пути решения конфликтов с другими людьми);
- коммуникативная компетентность (обучающийся обладает навыками общения, может отстаивать свою точку зрения в коллективе, умеет слушать других).

Все вышеперечисленные компетентности позволяют сделать вывод о том, что значимым подходом в организации профессионального обучения будет являться коммуникативно – деятельностный, направленный на становление и развитие личности в процессе деятельности и межличностного общения. Реализация данного подхода обеспечивает организацию группового взаимодействия, позволяющего в дальнейшем формировать необходимые компетенции.

Групповая работа – это взаимодействие обучающихся, при котором весь состав учебной группы делится на две и более подгруппы и выполняет одинаковые или наиболее схожие по уровню сложности задания [2, 3].

Целью работы в группе является обучение студентов коллективной работе, формирование умения высказывать собственное мнение, слушать и слышать мнения своих одноклассников, совместно находить решения, нацеленные на достижение общей цели, а также стимулирование их познавательного интереса.

Как же достичь данной цели при организации группового обучения?

Во-первых, наиболее результативным решением будет деление на группы по 3–4 студента с разным уровнем и темпом подготовки. Каждая группа должна определить лидера, который обладает высоким уровнем знаний и определенными лидерскими качествами. Далее выделяется второй участник группы, который также владеет большим объемом знаний по дисциплине, но не стремится к лидерству. Третий и четвертый члены группы – это студенты с набором базовых теоретических знаний. Необходимо отметить, что деление на группы должно осуществляться с учетом психологической совместимости их участников. Групповая работа студентов с различным уровнем подготовки позволит каждому помочь друг другу развить как индивидуальный, так и командный «skill», то есть навык или умение что-либо делать: студенты-лидеры усвершенствуют свои управленческие качества, другие студенты получают больше знания от более подготовленных участников команды, а также будут иметь готовность высказать свою позицию в более узком кругу, нежели перед всей учебной группой [1, 3].

Говоря о самом процессе групповой работы, можно выделить ее важную задачу – это максимальное включение всех участников группы

в общую работу, вне зависимости от того, какая технология при этом применяется.

Также в ходе выполнения групповых заданий важна роль самого преподавателя [3, 4]. Помимо озвучивания сути заданий его миссия состоит в том, чтобы создать благоприятную атмосферу и хороший психологический климат. Данное условие необходимо для придания уверенности обучающимся, формировании готовности высказаться и не бояться ошибок, а также проконсультироваться с педагогом при возникновении каких-либо затруднений.

Заключительный этап групповой работы представляет демонстрацию выработанного решения по заданному вопросу или задаче. Презентация итогов совместной деятельности является наиболее эффективным средством формирования коммуникативных навыков.

Таким образом, нами была доказана эффективность организации групповой работы студентов. В первую очередь, не индивидуальное, а групповое решение поставленных задач способствует продуктивности обучения, так как сильные учащиеся мотивируют более слабых, которые в последствии обретают решимость и уверенность в себе и своей позиции.

Еще одним немаловажным итогом группового взаимодействия является сближение студентов между друг другом и преподавателем. Для педагога также значимо узнать обучающихся с разных сторон, определить возможности каждого и в дальнейшем самостоятельно распределять на группы таким образом, что каждый учащийся овладеет максимальным набором необходимых компетенций и обретет еще больший интерес к будущей профессии.

Литература

1. Булаева, М.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов техникума / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова. Н. Новгород. – 2017. – 92
2. Колдина, М.И. Современные формы и методы обучения в профессиональном образовании / М.И. Колдина, Н.В. Фролова, А.А. Перяшкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(1). – С. 118–120.
3. Филатова, О.Н. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 164.
4. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(1). – С. 245–248.
5. Markova, S.M. Forecasting the development of professional education / Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. // The 21st Century from the Positions of Modern Science: Intellectual, Digital and Innovative Aspects. Cham, 2020. С. 452–459.

Group form of education as a means of forming students' competence

Barabashkina E.V.

Student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named after K. Minin,*

Nizhny Novgorod; Russian Federation

e-mail: evgeniabarabashkina@yandex.ru

Peryashkina A.A

Student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named after K. Minin,*

Nizhny Novgorod; Russian Federation

e-mail: arinaperyashkina@yandex.ru

Trifanova A.A.

Student

Nizhny Novgorod State Pedagogical

University named after K. Minin,

Nizhny Novgorod; Russian Federation

Keywords: group training, group work of students, group interaction of students, professional competencies, competence of students.

Проблема привлекательности будущей профессии для студентов педагогических специальностей

Басанова Е.Е.

*канд. псих.н., доцент кафедры общей и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»*

г. Пятигорск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0250-3026>

e-mail: lenmit@yandex.ru

Профессия педагога признана одной из наиболее общественно значимых и необходимых для формирования личностного, социального, интеллектуального и нравственного потенциала подрастающего поколения. В связи с высокой оценкой труда учителя и неосценимым вкладом в общественную деятельность следующий год – 2023 г. объявлен Правительством РФ Годом педагога и наставника.

На протяжении длительного времени Правительством РФ проводится существенная работа по привлечению молодых специалистов и повышению престижа профессии учителя: регулярно повышается заработная плата, ежегодно проводятся региональные и федеральные конкурсы «Учитель года», широко освещающиеся в средствах массовой информации, увеличивается количество бюджетных мест на педагогических направлениях. С 2020 г. стартовала федеральная программа «Земский учитель», реализуемая по инициативе Президента РФ Путина В.В.

И в то же время, проблема привлекательности профессии учителя для молодых специалистов остаётся наиболее острой. Несмотря на глобальную поддержку со стороны Правительства РФ, на местах отмечается дефицит профессиональных педагогических кадров, особенно остро он ощущается в регионах, малых городах нашей Родины.

Ежегодно несколько тысяч абитуриентов зачисляются на бюджетные и коммерческие места педагогических направлений. К сожалению, лишь незначительная часть выпускников приходит работать в муниципальные образовательные учреждения в качестве молодых специалистов.

Мы исходим из того, что большей части абитуриентов при зачислении на педагогические специальности есть осознаваемый или неосознаваемый мотив к педагогической деятельности. Поэтому необходимо изучать различные компоненты мотивационной направленной к педагогической деятельности у студентов на различных этапах обучения в вузе.

Данное исследование посвящено изучению факторов привлекательности – непривлекательности профессии педагога. В исследовании приняли участие 44 студента 1 курса педагогического образования по специальностям «русский язык и литература», «английский и испанский язык», из них 2 мальчика и 42 – девушки. Факторы привлекатель-

ности профессии оценивались с помощью методики В.А. Ядова в модификации И. Кузьминой, А. Реана и представлены в таблице.

Факторы привлекательности выбранной профессии у студентов педагогических специальностей

Фактор	V- общее кол-во испытуемых	N- число, отметивших фактор в столбце «А»	M-число, отметивших фактор в столбце «Б»	Коэффициент значимости
Важность профессии	44	20	23	-0,06
Работа с людьми	44	31	7	0,5
Работа требует творчества	44	28	7	0,4
Работа не вызывает переутомления	44	8	31	-0,5
Большая зарплата	44	17	32	-0,3
Возможность совершенствования	44	33	8	0,5
Работа соответствует способностям	44	28	10	0,4
Работа соответствует характеру	44	27	13	0,3
Продолжительность рабочего дня	44	9	14	-0,11
Частый контакт с людьми	44	0	13	-0,3
Социальное признание	44	22	8	0,3

В таблице представлены 11-ть основных факторов привлекательности – непривлекательности профессии. Таким образом, студенты отмечали, как привлекательные, так и непривлекательные для них факторы. Разность между количеством студентов, выбравших фактор в качестве привлекательного, и количеством студентов, отметивших этот же фактор, как непривлекательный, обозначалась коэффициентом значимости.

Как видно из представленной таблицы для большинства первокурсников наиболее привлекательным фактором в профессии педагога является фактор «возможность совершенствования», его отметили 33 человека, что составляет 75 % от общего количества учащихся, коэффициент значимости по данному фактору тоже достаточно высокий 0,5. Данный факт говорит о том, что профессия педагога подразумевает под собой постоянное совершенствование личных и профессиональных компетенций. Учителю необходимо быть включенным в изменяющиеся

социальные, экономические, технические условия общества, что делает эту профессию особенно привлекательной.

Следующим наиболее привлекательным фактором стал фактор «работа с людьми» при коэффициенте значимости 0,5; его выделили 31 человек, что составляет 70 %. Профессия учителя относится к группе профессий «человек – человек», что привлекает в неё тех абитуриентов, которые хотят объектом своей профессиональной деятельности видеть другого человека. Профессия учителя направлена, как раз на развитие и воспитание детей.

Интересно, что авторы методики выделили два фактора привлекательности профессии, связанный с взаимодействием с людьми. И фактор «работа с людьми» признан студентами, как привлекательный, а фактор «частый контакт с людьми», наоборот, как непривлекательный. В этом видится противоречие и конфликт, конечно, профессия педагога связана с частыми контактами, в течение дня может вступать в контакт до сотен человек. И такая большая социальная нагрузка может отталкивать от профессии. Сегодня большое количество учеников в классах является одной из школьных проблем и, конечно же, на нее необходимо обратить внимание. Профессия учителя иностранного языка является в данном случае наиболее привлекательной, поскольку на занятиях формируются малые группы.

Третье по привлекательности место разделили два фактора «работа требует творчества» и «работа соответствует способностям» при коэффициенте значимости 0,4, их отметили по 28 человек, что составляет 64 % общего количества респондентов. Оказалось, что творческий характер профессии учителя является одним из наиболее привлекательным для студентов, когда есть возможность проявить себя. Соответствие необходимых способностей способностям студентов тоже формирует у них уверенность и привлекательность в профессии. Данный факт подтверждает мысль о том, что большинство студентов, выбирающих для обучения педагогические специальности, мотивированы на профессиональную деятельность.

Перейдем к тройке лидирующих факторов, как непривлекательных профессии. Самыми непривлекательными факторами были названы фактор «небольшая зарплата» при коэффициенте значимости -0,3 (31 человек или 70 %) и фактор «работа вызывает переутомление» при коэффициенте значимости -0,5 (32 человека или 72 %). Эти факты наглядно демонстрируют трудности педагогической профессии и необходимость дальнейшей работы Министерства Просвещения и Правительства РФ в этом направлении: справедливом соотношении затрат и поощрений для педагогических работников, в также снижении трудовой нагрузке. Возможно, работа ВУЗа в данном направлении должна быть направлена на обучении студентов педагогических специальностей коммерческой и проектной деятельности в выбранной профессии, создаю и реализации

стартапов, которые в настоящее время находят поддержку и инициативу со стороны руководства региональных и федеральных министерств.

Большинство студентов 23 человека или 52 % в качестве непривлекательного фактора отметили «неважность профессии». Коэффициент значимости у данного фактора небольшой -0,06, что свидетельствует о наличии противоречивых установок по нему в группе респондентов, ведь 20 человек или 45 % отметили его, наоборот, как привлекательный. В данном направлении необходимо вести работу ВУЗу о повышении общественной значимости и престижности профессии педагога. Здесь видится одна из проблемных зон, почему молодые специалисты после окончания обучения в ВУЗе не идут работать в школы. Необходимо проводить внутривузовские, а затем региональные и федеральные конкурсы «Педагогический дебют» уже на этапе вузовского обучения. Организовывать творческие мастерские и встречи с выпускниками, которые работают в школах.

В заключении необходимо отметить, что профессия педагога, учителя, наставника является одной из наиболее общественной важных и значимых, и по-прежнему привлекает молодежь. На этапе вузовской подготовки необходимо проводить серьезную работу по вовлечению студентов в профессиональную деятельность. Совместными усилиями образовательных учреждений, министерств и специальных ведомств можно добиться успеха и обеспечить школы малых городов профессиональными педагогическими кадрами.

Литература

1. *Ватацак И.С.* Факторы привлекательности педагогической профессии для молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 7.
2. *Красношлыкова О.Г., Шефер И.В., Садретдинова М.В., Бородкина Е.В.* Престиж профессии педагога как ресурс повышения удовлетворенности профессиональной деятельностью // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2018. № 4 (40).
3. *Сибилева Л.В., Прохорова А.А.* Анализ привлекательности педагогической профессии для студентов, обучающихся дистанционно // Сборник статей III Международной научно-практической конференции «Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы», 2017. – Пенза. – 295–298.

The problem of attractiveness of the future profession for students of pedagogical specialties

Elena Basanova

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology FSBEI HE at Pyatigorsk State University, Pyatigorsk

Диагностика и прогнозирование отклоняющегося поведения обучающихся в образовательной среде

Белецкая И.В.

*педагог-психолог, специалист высшей категории,
«практический психолог-методист»,*

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Шахтёрская гимназия», Шахтёрск, Донецкая Народная Республика
e-mail: psiholog.gimnaz@gmail.com*

Ключевые слова: образовательная среда, диагностика, девиантное поведение.

Актуальность исследований проблемы девиантного поведения в современных условиях связана с регулярным пребыванием в постоянно меняющейся обстановке, мире, который полностью изменил свои очертания, а используемые адаптационные механизмы выходят за рамки жизненного опыта. Психическое и физическое перенапряжение, психосоматическое истощение вызывают психобиологические изменения, которые могут запускать патогенетический механизм психической травмы, увеличение количества различных девиаций как у взрослых, так и детей.

В существующих условиях решение проблемы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних носит комплексный, системный и междисциплинарный характер, требует непрерывного повышения уровня компетентности по вопросам как профилактики, так и своевременного выявления девиаций.

В процессе предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения психолого-педагогическая диагностика выполняет комплексные и специфические функции:

- выступает как действенный фактор психолого-педагогического влияния;
- дает возможность правильно определить цели и задачи воспитательной работы, согласовать деятельность всех звеньев воспитательного процесса;
- выявляет индивидуальную траекторию и направления коррекции развития обучающихся.

На основе результатов психолого-педагогической диагностики, объективного представления о личности школьников с отклоняющимся поведением разрабатывается и реализуется программа коррекции с четким определением возможностей и действий всех специалистов, работающих с детьми.

Особое место занимает диагностика обучающихся с девиантным поведением для выявления индивидуальной траектории и коррекции

развития. Как правило, вхождение ребенка в социум сопряжено с разного рода трудностями, поэтому требуется анализ психологических задач, которые возникают перед педагогом-психологом, социальным педагогом, педагогами. Отсюда возникает необходимость в проведении системного анализа социально-психологических и психолого-педагогических, индивидуальных, личностных факторов, обуславливающих социальные отклонения в поведении несовершеннолетних, с учетом которых должна строиться и осуществляться воспитательно-профилактическая работа.

Целью диагностики девиантного поведения обучающихся является ответ на вопрос о причинах, обуславливающих определенное состояние объекта диагностики. Состояние, отношение, уровень воспитанности школьника оцениваются с точки зрения нормы и возможных психологических механизмов коррекции девиантности.

Практика работы показала, что должны быть соблюдены следующие условия диагностирования личности подростка:

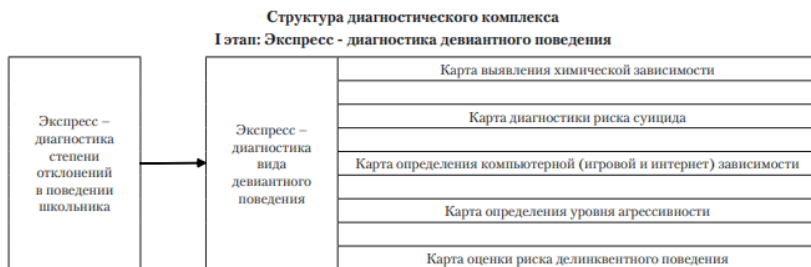
1. Работа по самопознанию обучающихся требует от педагогов и специалистов психологической службы деликатности, соблюдения педагогического такта и психологической этики.
2. Изучение личности школьника должна осуществляться комплексными методиками на основании анализа его деятельности и поведения в социуме, выявления причин его успехов и неудач, его статуса в коллективе.
3. Представление о воспитаннике должно включать в себя:
 - определение направленности личности;
 - характеристику положительных качеств;
 - изучение ведущей линии поведения;
 - восприимчивость или сопротивляемость воспитательным влияниям (причины, характер сопротивления);
 - положительные воздействия, авторитетные личности и условия, которые нужно учесть;
 - отрицательные воздействия и неблагоприятные условия, которые надо устранить или нейтрализовать;
4. Знания об обучающихся используются в комплексе для решения психолого-педагогических задач.

С целью прогнозирования и выявления отклоняющегося поведения у обучающихся диагностический комплекс может включать в себя 2 этапа:

1. экспресс-диагностику девиантного поведения;
2. диагностику состояния здоровья и психофизиологических особенностей обучающихся, склонных к девиантному поведению.

Проводимые мероприятия на первом этапе экспресс-диагностики степени отклонений в поведении школьников помогают выявить детей

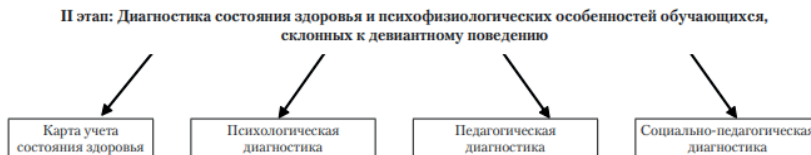
группы риска. Для определения вида девиантного поведения используются различные экспресс-опросники, позволяющие оценить поведение ребенка, значимые сферы отношений, учебную, общественную и трудовую деятельность ребенка, степень проявления девиаций в образовательной среде, склонность к конкретным видам девиантного поведения (агрессивному, делинквентному, зависимому, суицидальному). На схеме (авторы Галич Г.О., Корчагина Л.Н., Тупарева Н.В.) представлены варианты диагностического комплекса на 1 этапе.



На втором этапе осуществляется более подробное и комплексное изучение состояния здоровья, физического развития, эмоциональной сферы, индивидуально-личностных характеристик, особенностей познавательной и мотивационной сфер, потенциальных возможностей семьи и значимых сфер жизнедеятельности ребенка с отклоняющимся поведением.

Диагностика включает 4 блока:

1. карту учета состояния здоровья школьника;
2. психологическую диагностику;
3. педагогическую диагностику;
4. социально-педагогическую диагностику.



Педагогическая диагностика. Для решения социально-педагогических задач в работе с обучающимися используются следующие методы:

- опрос родителей по широкому кругу вопросов, касающихся проблемной ситуации, связанной с девиантным поведением подростка;
- педагогическое наблюдение учителя за обучающимся на уроке, внеклассных мероприятиях и беседы с обучающимся;

- различные анкеты и методики социально-психолого-педагогического характера («Недописанный тезис», «Что я люблю, что я не люблю?», «Фантастический выбор», «Недописанное письмо»)

Психологическая и социально-педагогическая диагностика. Для выявления признаков отклоняющегося поведения у младших школьников может быть использован следующий комплекс методик:

1. Опросник П.Фрика (выявление оппозиционности и расстройства поведения, наличие тревожности и демонстративности поведения).
2. Опросник Т. Ахенбаха (исследование особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы).
3. Шкала Кука-Медлей (диагностика агрессивности, враждебности, цинизма).
4. Методика «как поступать» И.Б. Дермановой (выявление у детей отношения к нравственным нормам).
5. Опросник по изучению социализированности личности обучающегося М.И. Рожкова (изучение уровня нравственной воспитанности, социальной адаптированности, активности, автономности обучающихся).

Для диагностики психических состояний и свойств личности подростков могут быть использованы следующие методики:

1. Методика определения психологической характеристики темперамента Айзенка и опросник акцентуаций Шмишека.
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса и диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса.
3. Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений («социометрия») Дж. Морено и диагностики межличностных отношений Т. Лири.
4. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттела.
5. Методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина и диагностики показателей, форм агрессии А. Басса и А. Дарки.

Для диагностики “первичного социума” отношений родители – дети с целью изучения уровня социализации ребенка, усвоения им системы ценностей, норм, знаний, культуры могут быть использованы следующие методики: опросник родительского отношения (Варга, Столин); изучение идентификации с родителями (Захаров); подростки о родителях (Шафер), опросник социализации для школьников “Моя семья”; измерение родительских установок и реакций (PARY).

Данные диагностики по каждому конкретному ребенку заносятся в индивидуальную карту психолого-педагогического сопровождения, затем составляется план коррекции развития, формируются рекомендации для педагогов и родителей.

Диагностические мероприятия по прогнозированию и выявлению у обучающихся признаков девиантного поведения позволяют решить несколько задач:

1. Получить диагностические данные.
2. Изучить общую картину проблемы.
3. Выяснить влияние на симптомы или поведение определенных событий и их последствий, микросоциального окружения на происхождение проблем.
4. Выполнить поиск личностных ресурсов обучающихся.
5. Выявить наиболее важные проблемы, которые могли бы послужить ключом к последующей работе.

Созданный нашими специалистами городского методического объединения педагогов-психологов и социальных педагогов сборник электронных обработчиков тестов позволил значительно сократить время обработки и получения результатов тестирования, заполнения протоколов, дал возможность реализовать единый подход к диагностике девиантного поведения обучающихся. Материалы указанного кейса стали подспорьем для диагностики и прогнозирования отклоняющегося поведения обучающихся в образовательной среде.

Вывод. Таким образом, эффективность мероприятий в данном направлении во многом зависит от грамотно организованного процесса изучения личности обучающегося и его ближайшего окружения всеми участниками образовательных отношений: классным руководителем, родителями, педагогом-психологом, социальным педагогом. Результаты такого изучения должны быть основой разработки программ индивидуальной профилактической и коррекционной работы со школьниками с девиантным поведением в тесном сотрудничестве всех указанных категорий.

Литература

1. *Белецкая И.В.* Методический кейс. URL:<https://drive.google.com/drive/folders/10TNjNeF-i6aFYadzNuh3g8PnLRDF-jQY?usp=sharing> (дата обращения: 19.09.2022).
2. *Галич Г.О., Корчагина Л.Н., Тупарева Н.В.* Диагностика и коррекция девиантного поведения детей //Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 14. С. 607–611. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-i-korreksiya-deviantnogo-povedeniya-detey/viewer> (дата обращения: 19.09.2022).
3. Документы психологической службы г.Шахтёрска. URL:<https://psychologist-shakhtersk.blogspot.com/p/blog-page.html?m=1> (дата обращения: 19.09.2022).
4. Информационно-методические материалы для специалистов психологической службы по применению диагностического инструментария по направлению профилактики девиантного и делинквентного поведения, Донецк: ДРУМЦ ПС СО.2020.232с. URL:<https://drive.google.com/file/d/1mwP7Ql15kf7uOhMAXyTFcmVemby1rDrW/view> (дата обращения: 19.09.2022).

Diagnosis And Prediction Of Deviant Behaviour Of Students In Educational Environment

Irina V. Beletskaya

*Teacher – psychologist, specialist of the highest category,
“Practical psychologist – methodist”,
Municipal budgetary educational institution
“Shakhtyorsk Gymnasium”, Shakhtyorsk,
the Donetsk People’s Republic
e-mail: psiholog.gimnaz@gmail.com*

Keywords: educational environment, diagnosis, deviant behaviour.

Доступность образования для детей мигрантов в России

Белкин В.Е.

*магистрант, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: belkinve@mgpu.ru*

Ключевые слова: доступность образования, миграция, дошкольное образование, дети мигрантов, школьное образование, среднее образование, высшее профессиональное образование.

Образовательная среда относится к одной из самых равноправных для детей-мигрантов и российских детей, особенно в части доступности школьного образования. Но несмотря на это, на каждом этапе образования в России, существует ряд проблем, на которых стоит обратить внимание.

Этап дошкольного образования

В сфере дошкольного образования, требования к детям мигрантов для попадания в учреждение ничем не отличается от требований к детям граждан России. Следует поставить ребенка в очередь учреждения дошкольного образования по месту проживания и, при достижении своей очереди, предоставить все необходимые документы, такие как свидетельство о рождении, паспорт родителя, медицинскую карту и другие. Также необходимо пройти диспансеризацию в поликлинике. По закону, не имеет значение вид регистрации ребенка (постоянная или временная). У большей части родителей – мигрантов трудностей в получении места в дошкольном учреждении возникнуть не должно.

Но, по данным центра миграционных исследований, дошкольные учреждения посещают до 25 % детей мигрантов, в то время как этот же показатель среди российских детей достигает в среднем до 70 %, в зависимости от региона.

Одними из причин таких результатов может быть как недостаточное количество мест в дошкольных учреждениях, от чего также страдают и российские дети, так и отсутствие источников информации об алгоритме действий для постановки детей в очередь на место, нехватки средств у мигрантов для оплаты дошкольного учреждения, трудностями в сборе полного пакета необходимых документов, например, регистрации у родителей ребенка или медицинского полиса, без которого нельзя пройти диспансеризацию в поликлинике.

Этап школьного образования

Конституцией Российской Федерации и законом «об образовании» гарантируется равный доступ к школьному образованию всем детям соответствующего возраста, которые проживают на территории страны.

Самым крупным препятствием для мигрантов при устройстве детей в школу в настоящий момент является отсутствие медицинского полиса, без которого ребенку не получится пройти диспансеризацию и поставить прививки. Даже при наличии пройденной платной диспансеризации, школы обязывают родителей предоставить полис, который стоит от 10 тысяч рублей, что для определенного количества семей является проблемой.

Еще одной острой проблемой становится не знание детьми мигрантов русского языка. Последнее время приезжающие мигранты обладают менее высоким уровнем образования и владения русским языком. Многие дети мигрантов приезжают, совсем не зная языка или имея слабый словарный запас. Раньше, когда дети приезжали в основном из городов, они восполняли отсутствие общения на русском в семье изучением его в русской школе, а сейчас, когда происходит преимущественно сельская миграция, подготовленных детей становится меньше. Даже если детей, слабо говорящих на русском, принимают в российские школы, они сталкиваются с проблемами адаптации.

С этой проблемой борются во многих российских регионах разными способами, в том числе путем дополнительных занятий. Когда ребенок знает русский, но уровень его владения языком не позволяет беспрепятственно проходить обучение в школе, для таких детей во второй половине дня организуются группы русского языка. На два дополнительных часа русского языка в неделю из городского бюджета выделяются средства. Но эти часы способны помочь только детям, которые знают русский, пусть и недостаточно хорошо. Но существуют дети мигрантов, которые совсем не знают русский язык. Им необходима специальная подготовка по русскому языку. Для этого в Москве, Департаментом образования Правительства Москвы, были организованы участки общеобразовательных школ русского языка. Они существуют в каждом административном округе. В течение одного года дети мигрантов проходят подготовку по русскому языку, после чего зачисляются в классы общеобразовательных школ, соответствующие их возрасту и уровню образования.

Опросы центра миграционных исследований выявляют группу мигрантов (10–25 %), которые, несмотря на доступность школьного образования, не отправляют детей в школу. Вероятнее всего, для части мигрантов такое состояние временно, пока происходит оформление или иные вопросы с документами. Тем не менее, существует часть мигрантов с сознательным решением не отправлять детей в российские школы. Большая часть таких мигрантов приходится на выходцев из централь-

ной Азии. Данное решение создает проблемы с социализацией у детей в будущем.

Учитывая вышеперечисленные факторы, можно выявить, что ситуация с доступом мигрантов к школьному образованию достаточно благоприятна. Но количество детей мигрантов в школах последнее время только увеличивается, а доля детей, знающих русский язык и способных к адаптации в окружающей среде снижается. Также мигранты расселяются неравномерно, например, в Москве есть школы, в которых доля обучающихся мигрантов доходит до 30 %. А эти школы, в своем большинстве, самые обычные, так как в лицеях и гимназиях, школах со специализированными уклонами большой конкурс и отбираются наиболее подготовленные дети.

Этап среднего и высшего образования

На этапе среднего и высшего образования доступ для детей мигрантов предоставляется только в платном формате. Юридических и административных ограничений нет. Стоит отметить, что даже дети мигрантов, которые окончили школы в России с отличием, не имеют никаких льгот и особого права претендовать на бесплатное обучение в Вузах или Сузах.

Среди юридических пробелов стоит указать, что дети мигрантов, которые обучаются на платной основе в Сузах или Вузах не получают особого статуса для своего пребывания. То есть они, так же, как и их временно пребывающие родители, вынуждены каждые три месяца покидать территорию России, а затем снова получать миграционную карту и вставать на учет. Можно было бы наделить учебные заведения среднего и высшего профессионального образования правом регистрации студентов по юридическому адресу на время прохождения обучения.

Необходимо принимать во внимание, что дети мигрантов, которые выросли в России и посещали здесь все образовательные учреждения, имеют намного больше возможностей интегрироваться в российское общество, чем их родители, которые приехали на работу.

Таким образом, Россия, перед которой поднимаются современные вопросы мигрантов и миграции, должна быть активно заинтересована в обучении детей мигрантов вместе с российскими детьми и стараться снимать возникающие административные и социальные барьеры. Хотя проблемы и существуют, ситуация относительно благоприятная, и следует не допустить развития существующих проблем. Целью должно являться повышение привлекательности обучения в России на всех этапах образования – ясли, детский сад, школьное образование, среднее или высшее профессиональное образование, что бы мигранты могли без проблем приезжать и отдавать на учебу детей, а по окончании учебы, Россия бы получала образованных молодых людей, социализированных и интегрированных в Российское общество.

Литература

1. Центр миграционных исследований [Электронный ресурс]. URL: <https://migrocenter.ru> (дата обращения: 11.10.2022).
2. Федеральная служба государственной статистики (РОССТАТ) [Электронный ресурс]. Численность и миграция населения Российской Федерации. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13283> (дата обращения: 13.10.2022).
3. Микрюков Н.Ю. Иммиграция из стран Азии в Россию: Региональный аспект [Электронный ресурс] // ДЕМИС. Демографические исследования. – 2021. – № 3. – С. 37–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immigratsiya-iz-stran-azii-v-rossiyu-regionalnyy-aspekt> (дата обращения: 12.10.2022).
4. Рязанцев С.В. Евразийский миграционный коридор: теоретические аспекты, оценки масштабов и ключевые характеристики / С.В. Рязанцев, Е.Е. Письменная, О.Д. Воробьева. – DOI 10.26653/2076-4650-2020-3-4-01 [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Серия 1, Экономика и право. – 2020. – № 4. – С. 5–18. – Электронная копия доступна на сайте Науч. электрон. б-ки eLIBRARY.RU. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44688454_92382028.pdf (дата обращения: 05.10.2022)

Availability of education for children of migrants in Russia

Vladimir E. Belkin

*Master's student, State autonomous educational
institution of higher education of the city of Moscow
"Moscow City Pedagogical University" Moscow, Russia
e-mail: belkinve@mgpu.ru*

Keywords: accessibility of education, migration, preschool education, children of migrants, school education, secondary education, higher professional education.

Конвергентный подход как средство формирования естественнонаучной грамотности в дополнительном образовании

Васильев И.В.

магистрант,

Псковский государственный университет

(ФГБОУ ВО «ПсковГУ»)

г. Псков, Российская Федерация

e-mail: iliyavasil1997@mail.ru

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, конвергентный подход, дополнительное образование, экология.

По мнению директора научно-исследовательского центра «Курчатовский» Михаила Ковальчука, человечество, построило узкоспециализированную систему науки и образования и то государство, которое примет вызов по их междисциплинарной организации, окажется в лидерах XXI века [1]. На основе новых научно-технологических приоритетов, общество предъявляет особые требования к уровню грамотности современного школьника, определяющейся как владение теми или иными компетенциями, применимыми для решения конкретных ситуаций [2]. В мировой образовательной практике одной из важнейших характеристик является естественнонаучная грамотность, вопросы формирования которой отражены и в ряде нормативно-правовых актов Российской Федерации, в том числе и в основных направлениях деятельности Правительства до 2024 года. Формирования естественнонаучной грамотности полностью согласуется с федеральным государственным образовательным стандартом, однако российский подход к изучению естественнонаучных предметов в школе больше ориентирован на воспроизведение знаний, а не на их применение или освоение способов действий, присущих естественным наукам [3]. Таким образом, сегодня компенсирующее действие по формированию естественнонаучной грамотности во многом зависит от деятельности организаций дополнительного образования, в том числе региональных центров поддержки одаренности и региональных Экостанций.

Целью представленной работы является теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности реализации конвергентного подхода при формировании у обучающихся естественнонаучной грамотности в условиях дополнительного образования. В соответствии с поставленной целью был обозначен ряд задач, среди которых: раскрытие сущности и содержания понятия «естественнонаучная грамотность»; выделение основных критериев, номинативных показателей и уровней развития естественнонаучной грамотности старшеклассников;

теоретическое и экспериментальное обоснование конвергентного подхода как методологической основы формирования естественнонаучной грамотности посредством дополнительного образования, а также разработка дополнительной программы конвергентной направленности и ее внедрение в образовательный процесс государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Псковской области «Псковский областной центр развития одаренных детей и юношества».

Естественнонаучная грамотность определяется, как способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями. Естественнонаучно грамотный человек стремится участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям, что требует от него следующих компетентностей:

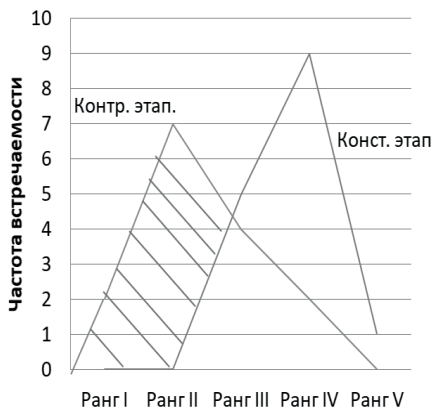
- объяснение или описание естественнонаучных явлений на основе имеющихся научных знаний, а также прогнозирование изменений;
- распознавание научных вопросов и применение методов естественнонаучного исследования;
- интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов.

Названные выше компетенции формируются в определенных контекстах и под влиянием знаний и отношений, сложившихся у обучающихся. Фактически, сформированность тех или иных компетенций проявляется по познавательным уровням, среди которых принято выделять низкий, средний и высокий уровни [4].

Как методологическую основу развития естественнонаучной грамотности наиболее целесообразно использовать конвергентный подход, основывающийся на интеграции научных знаний с целью формирования целостной научной картины мира. Такая интеграция не заменяет предметное обучение и не идет «поверх» учебных предметов, а формируется на основе взаимного проникновения и взаимного влияния различных предметных областей. Итогом такой интеграции является создание новой предметной области знаний, обладающей качествами, не присущими исходным компонентам. Результатами конвергентного образования являются сформированность восприятия мира во всем многообразии с позиции целостности и единства, а также умение находить взаимосвязи в явлениях и применять знания в практических ситуациях [5].

С целью экспериментального обоснования конвергентного подхода как методологической основы формирования естественнонаучной грамотности была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школа олимпиадника по экологии». Целью данной программы является формирование и развитие у обучающихся естественнонаучной грамотности на основе изучения теоретических и

практических аспектов современной экологии, как определяющего фактора подготовки к олимпиадам. Ключевыми особенностями программы являются: интеграция естественнонаучных и гуманитарных предметов в единый курс, уникальность подхода к эколого-биологическому знанию, практикоориентированность, проектно-исследовательский подход и профориентационная направленность. Программа рассчитана на 72 часа и ориентирована на обучающихся 9–11 классов. Курс «Школа олимпиадника по экологии» разделен на 4 модуля (2 модуля инвариативных, а 2 – инвариативных), направленных на теоретическое и практическое изучение основ современной экологии с позиции естественных и гуманитарных наук. Так, например модуль «Человек» конвергирует в себя знания из биологии, химии, физики и гуманитарных наук. Аналогичный подход конвергенции свойственен и иным модулям курса. Конвергентность проявляется именно в механизме подачи информации. Новые знания из разных предметных областей даются в едином смысловом контексте, а не разрозненно, что свойственно дифференцировано подходу в образовании. К программе разработан учебно-методический комплект «Современная экология», главной задачей которого является доступное изложение основ экологии с позиции конвергентного подхода и их использование при решении конкретных практических задач.



Ранг I – 10-12; Ранг II – 8-9; Ранг III – 6-7; Ранг IV – 4-5; Ранг V – 1-3

Рис. 1. Полигон частот встречаемости рангов

Апробация практики «Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школа олимпиадника по экологии» проводилась на 15 обучающихся 9–11 классов, результаты фиксировались методом включенного педагогического наблюдения двумя наблюдателями. Наблюдение осуществлялось за степенью развития компетенций,

характеризующих естественнонаучную грамотность, при решении заданий аналогичных заданиям PISA. Частота наблюдения составила 2 раза за курс. Обработка результатов осуществлялась при помощи непараметрического Z-критерия знаков. Умения, свойственные тем или иным компетенциям, были переведены в баллы и проранжированы в соответствии с познавательными уровнями, где I, III и V ранги соответствуют высокому, среднему и низкому познавательным уровням. Результаты констатирующего и контрольного этапа были представлены в виде полигона частот встречаемости рангов (Рисунок 1).

Таким образом, естественнонаучная грамотность, как способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями, является одним из определяющих факторов подготовки к олимпиаде по экологии. Основными критериями естественнонаучной грамотности являются: объяснение и прогнозирование естественнонаучных явлений; применение методов естественнонаучного исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов. Конвергентный подход, основывающийся на интеграции научных знаний, позволяет обеспечить сформированность восприятия мира во всем многообразии с позиции целостности и единства и сформированность умения находить взаимосвязи в явлениях, применяя знания в практических ситуациях. Разработанная на основе конвергентного подхода дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школа олимпиадника по экологии», в первый год реализации, показала достаточно высокую эффективность, что подтверждается результатами педагогического наблюдения за формированием компетенций естественнонаучной грамотности.

Литература

1. Матрица науки от Михаила Ковальчука. URL: <http://www.ras.ru/digest/showdnews.aspx?id=f538e1d0-0dfd-4815-ac62-bf19cdc58c53&print=1> (дата обращения: 25.03.2020). – Режим доступа: свободный.
2. Атлас новых профессий. – М.: АСИ; МШУ «Сколково», 2014. – 164 с.
3. Пентин, А.Ю. Особенности школьного естественнонаучного образования в России в ракурсе международных исследований TIMSS и PISA / А.Ю. Пентин [и др.] // Естественнонаучное образование : проблемы оценки качества : сб. ст. – М. : Изд-во Московского университета, 2018. – С. 42–60.
4. PISA : естественнонаучная грамотность (спецификация и образцы заданий). – Минск : РИКЗ, 2020. – 168 с.
5. Логика конвергентного подхода в московском образовании / Под редакцией доктора педагогических наук А.И. Рытова; Т.Г. Новикова, М.Н. Лазутова, К.А. Скворчевский, О.Н. Сусакова. – Москва : ГАО ДПО МЦРКПО, 2018. – 76 с. : ил. ISBN 978-5-94898-484-1

Convergent approach as a means of forming natural science literacy in additional education

Iliya V. Vasiliev
graduate student

Pskov State University, Pskov, Russian Federation
e-mail: iliyavasil1997@mail.ru

Keywords: natural science literacy, convergent approach, additional education, ecology

Мотивационный компонент развития профессиональной мобильности педагогов дошкольных образовательных учреждений

Григорян А.В.

*Магистрант института Образования ФГАОУ ВО
«Балтийский федеральный университет имени И. Канта»
г. Калининград, Российская Федерация
e-mail: alinka.grigoryan.97@mail.ru*

Ключевые слова: профессиональная мобильность, педагогическое образование, педагогическая диагностика, мотивационный компонент.

Процесс модернизации в современной системе образования, стремительно меняющиеся условия жизни, требуют от педагога, как от профессионала, так и от личности, быть мобильным. Под профессиональной мобильностью педагогов в дошкольных образовательных учреждениях (далее – ДОУ) мы определяем их умение быстро приспосабливаться к происходящим переменам, новым условиям жизни и профессиональной деятельности, готовность с интересом получать новые знания и применять их на практике, осваивать новые компетенции, меняться самому и менять вид деятельности.

Как показывает практика, педагогов, владеющих такими личностными качествами, как гибкость, подвижность, умение быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям от природы, небольшое количество. То есть профессиональной мобильностью, к сожалению, владеет далеко не каждый педагог. И именно это создает большие затруднения не только в его профессиональном карьерном развитии, но и в формировании системы образования в целом, отвечающей запросам и потребностям прогрессивного общества. В связи с этим возникает необходимость формирования и развития этих личностных качеств.

Немало важным моментом является то, что под профессиональной мобильностью понимается основа эффективного реагирования личности на различные проблемные ситуации, возникающие в современном обществе, и что особенно важно, она может быть определена как ресурс личности, в основе которого лежит результативное преобразование окружающей среды и себя в том числе.

Современные педагоги ДОУ, как правило, обладают таким качеством как креативность, характерными чертами которого является эмоциональная стабильность, выдержка, уравновешенность, наблюдательность и терпение.

По мнению И.Ю. Мильковской «педагог ДОУ выступает не только как исполнитель образовательного процесса, но и как организатор, обладающий коммуникативными качествами, умеющий заинтересовать, замотивировать и завоевать авторитет у коллег и воспитанников» [1; с. 37].

В нашем исследовании на тему «Формирование профессиональной мобильности педагогов дошкольных образовательных учреждений» принимали участие 18 педагогов, из них высшее профессиональное образование имеют 8 человек (44 %) и 10 человек (56 %) имеют среднее профессиональное образование.

На сегодняшний день, общий стаж педагогической работы педагогов ДОУ: менее 2 лет – один педагог (6 %); от 2 до 5 лет – два педагога (11 %); от 5 до 10 лет – три педагога (17 %); от 10 до 15 лет – два педагога (11 %); от 15 до 20 лет – четыре педагога (22 %); свыше 20 лет – шесть педагогов (33 %).

Педагоги ДОУ имеют соответствующие квалификационные категории: высшая квалификационная категория – один человек (6 %), первая квалификационная категория – девять человек (50 %), соответствие занимаемой должности – четыре человека (22 %), не имеют квалификационной категории – четыре человека (22 %).

Администрация ДОУ определяет проблему повышения качества образования одной из значимых. Большое внимание уделяется повышению педагогического мастерства и повышению квалификации педагогов, также составляется перспективный план профессионального развития путем прохождения курсов повышения квалификации. Педагоги знакомятся с технологиями обучения, воспитания и развития дошкольников посредством посещения методических объединений, консультаций специалистов узкого направления по дошкольному образованию, педагогические совещания, тематические онлайн семинары, вебинары и др.

Целью эмпирического исследования является развитие профессиональной мобильности педагогов ДОУ, которая реализовывалась на констатирующем, формирующем и контрольном этапах. В качестве определения мотивационной сферы развития профессиональной мобильности педагогов, мы использовали опросник, разработанный Ш. Ричи и П. Мартином, «Изучение мотивационного профиля личности». Данная методика позволила выявить наиболее значимые для педагогов профессиональные потребности. Результат представлен на рисунке 1.

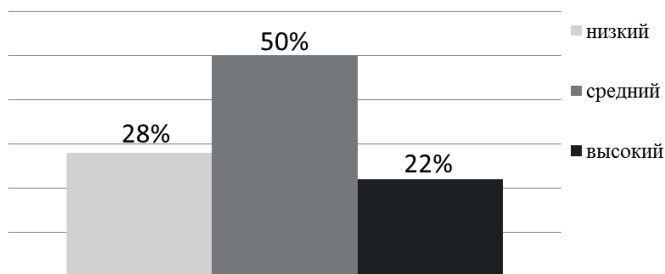


Рис. 1. Уровень сформированности мотивационного компонента

Анализ результатов полученных данных позволяет сделать вывод, что педагоги, принявшие участие в исследовании, показывают разный уровень сформированности мотивационного компонента профессиональной мобильности:

- низкий уровень имеют 5 педагогов (28 %), у которых отсутствует мотивация в профессиональном саморазвитии, самосовершенствовании и самопознании, а доминирующим фактором является материальный аспект деятельности;
- средний уровень имеет половина опрошенных – 9 педагогов (50 %). Педагоги проявляют интерес к освоению инноваций в сфере образования, периодически принимают участие в разных семинарах и конференциях;
- высокий уровень имеют 4 педагога (22 %), обладающие внутренней осознанной мотивацией в профессиональной деятельности, активным стремлением в профессиональном росте.

Подводя некий итог, можно сделать вывод о том, что мотивационный компонент развития профессиональной мобильности педагогов слабо развит, следовательно, существует потребность в проведении мероприятий, способствующих его повышению.

Поэтому на формирующем этапе исследования реализуются различные методы, способы и формы повышения квалификации, особое внимание уделяется развитию мотивации в профессиональном самосовершенствовании, что позволяет педагогам определить индивидуальный путь в становлении себя как мобильного специалиста, обладающего такими качествами как гибкость, адаптированность к быстро меняющимся условиям в сфере образования, стрессоустойчивость в решении проблемных ситуаций.

В рамках контрольного этапа планируется повторная диагностика уровня сформированности мотивационного компонента профессиональной мобильности педагогов, с целью выявления положительной динамики развития мотивации педагогов в профессиональном развитии.

Таким образом, можно отметить, что мотивация к самосовершенствованию в педагогическом развитии существенно влияет на формирование профессиональной мобильности педагога, а значит, способствует повышению качества образования в современном мире.

Литература

1. Мильковская, И.Ю. Исследование профессиональной мобильности педагогов дошкольной образовательной организации / И.Ю. Мильковская // Вестник ВИЭПП. – 2019. – № 1. – С. 36–40.

Motivational component of the development of professional mobility of teachers of preschool educational institutions

Grigoryan A.V.

*Master student of the Institute of Education of the Federal
State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“I. Kant Baltic Federal University”, Kaliningrad, Russian Federation
e-mail: alinka.grigoryan.97@mail.ru*

Keywords: professional mobility, pedagogical education, pedagogical diagnostics, motivational component.

Практика профориентационной работы в образовательном учреждении

Гусейнова С.Д.
аспирант,

ФГАОУ ВО Балтийский федеральный университет имени Иммануила
Канта, г. Калининград, Российская Федерация
e-mail: sabinadgsabina@gmail.com

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, выбор профессии, личностный профиль.

Одним из важнейших этапов становления личности школьника, когда из детского возраста он постепенно переходит ко взрослой самостоятельной жизни, является выбор профессии. Крайне важно в этот трудный период помочь школьнику грамотно сориентироваться в бескрайнем океане профессий и всевозможного рода деятельностей.

ФГОС среднего общего образования, в вопросе реализации образовательных программ в школах, определяет несколько основных профилей обучения, а именно: социально-экономический, общеобразовательный, естественно-научный, технологический и гуманитарный. Такое разнообразие профилей, которые классифицируют профессии по направлениям, помогает конкретизировать процесс обучения, делая упор на предметы необходимые для изучения в специфике того или иного профессионального направления, что должно помочь сделать выбор будущей профессии учащимися. Образовательный стандарт отдаёт приоритет на формирование определенных личностных качеств выпускника, который будет мотивирован на постоянное саморазвитие, будет способен к осознанному выбору профессии, на основе понимания значения и специфики избранной им профессиональной деятельности для всего общества в целом. Образовательный стандарт делает упор на то, что для каждого школьника необходимо строить свой образовательный маршрут, на основании чего, старшеклассникам дали возможность составлять индивидуальный учебный план в состав которого входят предметы по выбору, из разных предметных областей, в зависимости от специфики выбранного профиля, обязательные предметы и элективные предметы. Так же в образовательном стандарте рассматриваются возможности организации специализированного отдыха детей, а именно тематических лагерей, летних профориентационных школ. Во ФГОС указано множество требований к результатам реализации образовательных программ, понятен портрет будущего выпускника, однако, не всегда становится ясно как именно необходимо организовать процесс.

Таким образом, наряду с множеством задач, которые ставит образовательный стандарт перед образовательным учреждением, появляется

и ещё более весомая и важная задача: провести эффективную профориентационную работу и подготовить учащихся к выбору профессии, который они будут способны сделать осознанно, ориентируясь на значимость той или иной профессиональной деятельности.

Потому, таким же ответственным и сложным делом является организация профориентационной работы в школах с учащимися. Профориентация призвана дать возможность школьнику оценить свои умения и навыки, рассмотреть свои предпочтения и интересы, опробовать на практике разные сферы деятельности, чтобы помочь в принятии разрешения о выборе профессии [1]. Встаёт главный вопрос: «Как должна быть организована профориентационная работа, чтобы она могла уместить в себя комплексный подход к выбору профессии и дать возможность школьникам полностью понять смысл той или иной деятельности?».

Этим вопросом задавались ранее и в аспекте профориентационной деятельности в школе учёными исследовано множество положений: А.Д. Сазонов разработал научные основы профориентации, множество трудов Н.С. Пряжникова, И.А. Заборской, Е.А. Климова описывают особенности профориентационной деятельности в общеобразовательной среде, мотивы и факторы, которые способны влиять на профессиональное самоопределение школьников, а также исследуют психолого-педагогические составляющие профориентационной работы и многое другое [3,4]. Несмотря на богатые исследования, актуальность исследований в области профориентационной деятельности, продолжает состоять в том, что существующая база всё еще мала и недостаточна для эффективности профориентационной деятельности.

Быстро меняющаяся социально-экономическая ситуация в нашей стране, создала потребность в новом подходе в вопросе профессиональной ориентации личности школьника, с учётом ситуации на рынке труда и изменения спектра востребованных профессий в конкретный момент времени [1].

Многие психологи (Э.Ф. Зеер, Л.А. Йовайша..и др.) освещали важность эти моментов в своих трудах. Получается, что в основном все существующие труды, опыт и исследования в вопросе профориентации работают с ней с какой-то одной позиции и всем им не хватает комплексного понимания проблемы профориентационной деятельности [1]. Анализируя опыт педагогов в вопросе реализации профориентационной деятельности в школе, можно заметить, что почти всегда профориентация в школе включает в себя один или несколько компонентов из следующего списка: проведение занятий, включающих в себя рассказ о профессиях, диагностику склонности учащихся к выбору той или иной профессии и обсуждению общих вопросов, организацию экскурсий на известные предприятия города, приглашение экспертов, которые агитируют к выбору популярных и востребованных, по их мнению, про-

фессий. Если объединить все эти моменты вместе и составить таким образом профориентационную работу, то школьники смогут получить только общее понимание специфики профессий, но они так и не поймут практической значимости, не ощутят себя в роли представителя профессии, не поймут специфику деятельности, не опробуют профессиональный инструментарий, а это так важно, для профессионального определения старшекласников.

У понятия профориентации есть множество разных терминов и если их объединить, то получается, что профориентация, по своей сути это система мер, которые направлены на содействие школьником в выборе профессии, то есть это совокупность мероприятий, которые позволяют сформировать у учащихся профессиональное самоопределение, на основании которого они будут способны сделать осознанный выбор в пользу определённой профессии [2].

На основании этого, важно рассмотреть профориентацию как систему всевозможных мер по оказанию содействия учащимся в выборе профессии. Как пример, организация профориентационной работы в МАОУ гимназии № 40, имени Ю.А. Гагарина, города Калининграда. Профориентационная работа с учащимися в гимназии начинается с 9 класса и состоит из нескольких этапов.

Первый этап – проведение образовательного модуля по профориентации. Образовательный модуль по профориентации состоит из 8 уроков в результате работы над которыми дети задумываются о себе, пытаются познать самого себя, свои интересы, способности, склонности. В этом помогает комплекс методик и диагностик для исследования самооценки, мотивации и прочих личностных компонентов (матрица выбора профессий, профессиональный тип личности (Холланд), схема профессиональной деятельности (ДДО), исследование личностного профиля и темперамента) [2]. В конце проведения диагностики подводятся итоги вместе учащимися и их родителями. Таким образом, дети имеют возможность погрузиться в себя, познать свои интересы.

Второй этап – посещение градообразующих предприятий, колледжей, техникумов, университетов с экскурсиями. Также посещение интерактивных экскурсий, которые предполагают активное включение экскурсантов в демонстрируемые им мероприятия и виды деятельности, что позволяет учащимся попробовать на себе, какого это выполнять часть работы конкретного профессионала. Определенно, это будет оказывать влияние на их дальнейший выбор профессии.

Третий этап – гимназия реализует направление «Профессиональные пробы» в рамках программы «Билет в будущее» для 9 и 10 классов, которые состоят из того, что дети могут погрузиться в реальную профессию на 4 часа. Они выполняют задания как настоящие специалисты, под руководством настоящих профессионалов. Получают обратную связь о

своей работе, понимают нравится им это или нет. Учащиеся гимназии в рамках профориентации учувствуют в чемпионате World Skills, где участники, получая специальное задание, могут погрузиться в современные интересные профессии.

Таким образом, в пространстве гимназии оказывается поддержка учащимся в выборе профессии и сферы деятельности. Комплекс мероприятий, реализуемых в гимназии выполняет ряд важных задач, а именно:

- знакомство учащихся с многогранным миром профессий;
- формирование у учащихся 9–11 классов устойчивые интересы к конкретным профессиональным сферам;
- исследование данных о склонностях, предпочтениях, а также возможностях учеников, для того, чтобы грамотно распределить их по профилям.
- оказывается поддержка школьникам, которые не могут определиться выборе своей будущей профессиональной деятельности.

Подводя итоги, важно отметить, что для обеспечения эффективной организации работы по профориентации в школах большую значимость имеет поддержка учащихся на всех уровнях. Взаимодействие со школьниками, исследование их личностных особенностей позволяет помочь специалистам в образовательных учреждениях сделать грамотный и обдуманный выбор в профессии и не допустить большое количество возможных ошибок. Педагогу важно уметь в зависимости от ситуации применять правильный комплекс методов и форм воздействия на личность школьника, чтобы суметь достичь поставленного результата – цели профориентационной работы. Однако, окончательный выбор профессии всегда остаётся за самим человеком, образовательное учреждение может только помочь грамотно выбрать сферу деятельности, которая даст максимальные возможности школьнику для реализации своих способностей.

Литература

1. Болдина М.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста как управляемый процесс становления его профессионализма // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2011. № 1–2. С. 317–321.
2. Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И. Опросник профессиональных предпочтений: адаптация теста Дж. Холланда «Самонаправленный поиск»: руководство. Ярославль, 1993.
3. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: Просвещение, 2010.352 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва–Воронеж, 2011. 463 с.

The practice of career guidance work in an educational institution

Sabina D. Huseynova

graduate student,

Immanuel Kant Baltic Federal University,

Kaliningrad, Russian Federation

e-mail: sabinadgsabina@gmail.com

Keywords: career guidance, professional self-determination, choice of profession, personal profile.

Дидактический театр как средство развития речевой креативности будущего учителя (на основе педагогического опыта Китая)

Жирнова А.И.

*ассистент кафедры иностранных языков,
Российская Федерация, Оренбургский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ОГПУ)*

г. Оренбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0873-7536>

e-mail: kobylyanskaya95@bk.ru

Ключевые слова: креативность, речевая креативность, будущий учитель, дидактический театр, публичные выступления, коммуникативная культура.

В 21 веке актуализируется владение обучающимися ключевыми компетенциями, состоящими из «мягких навыков» (soft skills), среди которых названа «креативность». Она стоит на третьем месте в списке самых популярных и необходимых умений и навыков по итогам мирового экономического форума.

Актуализируется и поиск эффективных средств развития креативности, поэтому правомерно обращение к искусству, которое неразрывно связано с процессом творчества. Театр, как наглядная форма художественного отображения жизни, основывается на образном мировосприятии. Специфика выражения смысла и содержания заключена в сценическом представлении, которое возникает в результате игрового взаимодействия участников сценического действия [1].

Дидактический театр представляет возможность применения методов и элементов драмы в обучении или социально-культурной деятельности для достижения учебных целей и задач в образовательной практике, открывающей новые воспитательные возможности. Он получил широкое применение во многих странах мирового образовательного сообщества, в частности в Китае.

В современном Китае дидактический театр аккумулирует воспитание и драму, обеспечивает «сознательное воспроизведение и передачу позитивного человеческого опыта через воображение и социальную деятельность».

После Второй мировой войны развитие творческого образования получило финансовую поддержку, и традиция детского драматического образования была на пике популярности в Великобритании. К 1960-м, 1970-м и 1990-м годам Дороти Хескетт, Гэвин Бертон, Джонатан Ниландерс и другие превратили дидактический театр в зрелый метод вымышленной ролевой игры и театрализованного представления, основанного на импровизации, где основное внимание уделялось участию

обучающихся, новым знаниям, а также открытию возможностей и созданию новых смыслов из взаимного обмена опыта.

Восток, в частности Китай, к практике дидактического театра пришли гораздо позже. В 1995 году Ли Иннин и несколько человек из Гонконга и Тайваня приняли участие в конференции Международного альянса образовательной драмы. Ли Иннин сосредоточилась на внедрении и продвижении дидактического театра в Китае, уехав обучаться за границу.

В конце 1990-х многие частные образовательные учреждения Китая начали использовать драматический метод в обучении; общеобразовательные школы начали использовать дидактический театр для психологического консультирования и других мероприятий.

В начале 2000-х Китай начинает использовать дидактический театр в общественной деятельности и подготовке воспитателей детских садов. В волонтерской деятельности общественных и природоохранных организаций в различных местах проходят просветительские спектакли.

С 2005 по 2007 год китайские просветители активно продвигали образовательные интерактивные драматические мероприятия в Шанхае, Гонконге и Тайване, открывая образовательные курсы драматического искусства в Шанхайской театральной академии.

В июле 2007 года десятки участников и исследователей дидактического театра и популярной драматической деятельности в материковом Китае приняли участие в Шестой встрече Международного альянса образовательной драмы и начали выражать голос Китая в области креативного образования.

В 2009 году профессор Ван Юньян применил метод дидактического театра в области международного обучения китайскому языку, а результаты его исследования были опубликованы в авторитетном журнале международного обучения китайскому языку «Chinese Teaching in the World».

Выявлено, что деятельность дидактического театра направлена не на обучение драматургическим знаниям и исполнительским навыкам, а на конструирование различных переживаний в образовании. Драма является квинтэссенцией искусства, «ареной силы опыта» и центром культурно-креативного самовыражения. Дидактический театр реализует все критерии речевой креативности – этикетную когерентность, интонационную презентативность, стилистическую адекватность, оригинальность языкового оформления высказывания, что в совокупности позволяет обучающемуся в высокой степени овладеть навыком публичной дискуссии и выступления.

Речь участника дидактического театра характеризуется благозвучием, она приятная и легкая для слухового восприятия. Голос будущего учителя гибкий, подвижный по высоте и громкости, гармонично соединены сила, громкость, тембр и эмоциональность звучания, а акценты и

фокусы на деталях выступления расставлены так, что это приближает к достижению коммуникационной цели.

Теоретический анализ и анализ опыта автора статьи позволяет отметить, что участие в дидактическом театре позволяет будущему учителю:

- без подготовки говорить с высоким темпом и высокой степенью точности, подчёркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях, использовать сложные средства речевой выразительности;
- демонстрировать доброжелательность и подчеркивать индивидуальность оппонента, что поможет избежать возникновения конфликтной ситуации;
- пользоваться понятными для социальной группы языковыми формулами и приемами;
- строго придерживаться выбранного стиля педагогического общения; знать и применять нормы этикета и культуры публичных выступлений;
- владеть вербальными и невербальными средствами коммуникации.

Выявлено, что после публикации научного труда «Воображаемая реальность» (2017 г.) материковый Китай впервые увидел концепции и идеи западной образовательной драматической традиции и ее современное развитие. В 2020 году драматург Си Мулян, руководитель QFuntheater Ли Хаотян, исполнительный директор Международного института образования и культуры Цзяньсюэ Цао Си, мастер-наставник Цзи Пей организовали международную методическую конференцию под эгидой концепции драмы в образовании и рассказали о дидактическом театре в современной китайской школе, отметив, что дидактический театр находится лишь в начале своего развития и его потенциал еще полностью не раскрыт [3].

Опыт китайских коллег позволяет предположить, что дидактический театр является одним из значимых средств развития речевой креативности будущего учителя, так как обеспечивает:

- включение в креативную деятельность;
- самовыражение личного опыта речевой креативности;
- приобретение опыта речевой креативности в ходе подготовки и участия в публичном выступлении, постановке.

Следовательно, мы правомерны использовать дидактический театр для реализации задач развития речевой креативности будущего учителя форму учебной деятельности посредством целенаправленных представлений. Её специфическим признаком является сочетание условного игрового плана креативной деятельности с её учебной направленностью (проектирование креативной деятельности согласно учебной цели и предполагаемого результата).

Действие дидактического театра ограничено во времени, подчинено фиксированным правилам. В рамках дидактического театра путем созданных представлений решаются задачи речевой креативности.

Таким образом, правомерным является утверждение, что дидактический театр прививает зрителям, а значит и будущим учителям устойчивый интерес к публичной дискуссии, саморазвитию речевой креативности. Среда дидактического театра основывается на «человечестве и культуре» и заботится не только о потребности в творческом образе жизни, но и развитии духовно-творческого потенциала субъектов.

Литература

1. Вдовина, К.В. Дидактический театр как форма эффективной организации внеурочной деятельности по математике / К.В. Вдовина // Актуальные проблемы естественнонаучного и математического образования : Материалы XXI Всероссийской (IX с Международным участием) научно-практической конференции, Самара, 30 ноября – 01 декабря 2018 года. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2018. – С. 171–175. – EDN YVUURF.
2. 剧场教学 [Электронный ресурс] // The Theatre Practice. URL: https://practice.org.sg/zh/advocacy_cn/school-programmes_cn/teaching-through-theatre_cn/ (дата обращения: 18.10.2022).
3. 北京艾它文化艺术有限公司: 首页 [Электронный ресурс] // QFuntheater. URL: <http://www.qfuntheater.com/> (дата обращения: 18.10.2022).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя В.Г. Рындак, д.п.н., профессора, заслуженного деятеля науки РФ, главного научного сотрудника ФГБОУ ВО «ОГПУ».

Didactic theater as a means of developing the future teacher’s speech creativity (based on the pedagogical experience of China)

Vitalyi N. Ivanov

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology,
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>

e-mail: ivanov@yandex.ru

Zhirnova A.I.

*Assistant of the Department of Foreign Languages, Russian Federation,
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0873-7536>

e-mail: kobylyanskaya95@bk.ru

Keywords: creativity, speech creativity, future teacher, didactic theater, public speaking, communicative culture.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection Ryndak V.G..

Преодоление неуспеваемости у курсантов военного вуза

Кононова Т.А.

кандидат психологических наук, доцент

профессор кафедры военной педагогики и психологии

Новосибирский ордена Жукова военный институт имени генерала армии

И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, Россия.

e-mail: teka712@mail.ru

Ключевые слова: военный вуз, образование, неуспеваемость, развитие личности, служебно-боевая деятельность, мотивация.

С современных условиях качество подготовки военных специалистов должно быть максимально высоким. Стабильность и процветание нашего государства, нашего российского общества зависит от того, насколько успешно военнотружущие будут выполнять служебно-боевые задачи по обороне и защите конституционного строя в нашей стране. В этой связи процесс обучения в военных вузах должен способствовать подготовке высококвалифицированных офицеров, способных качественно осуществлять профессиональную служебно-боевую деятельность не только в мирное, но и в военное время. Необходимо в образовательной среде военного вуза обучать и воспитывать курсантов – патриотов своей страны, способных защищать гражданское общество.

К сожалению, педагогические работники военных вузов при работе с курсантами сталкиваются с таким явлением, как низкая успеваемость, а также неуспеваемость обучающихся. Плохо осваивающие учебную программу будущие офицеры не смогут стать эффективными защитниками нашего Отечества. Мы в своей работе рассмотрим причины неуспеваемости курсантов и предложим свой вариант решения этой проблемы. Отмечаем, что процент слабоуспевающих и неуспевающих курсантов достаточно небольшой (15–17 %), тем не менее, хотелось бы, чтобы таких ребят было как можно меньше.

Итак, неуспеваемость – это несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования. Неуспеваемость – это сложное препятствие, осложняющее педагогическую деятельность. Мы полагаем, что необходимо проанализировать причины, лежащие в её основе. Используя метод наблюдения, беседы, а также в процессе собственной преподавательской деятельности удалось обнаружить, что основными причинами учебной неуспешности являются следующие: низкий уровень интеллектуального развития личности обучающегося, отсутствие (полное или частичное) мотивации к освоению новых знаний, слабо развитая воля к преодолению трудностей образовательной деятельности,

хронические заболевания, несовершенство учебного процесса в образовательной организации. Определив, какая причина является основной, педагогический работник может помочь обучающемуся в преодолении сложностей обучения.

Причины трудностей в освоении программного учебного материала обучающимися анализировали в своих трудах многие выдающиеся учёные, такие, как М.А. Данилов, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, Т.А. Владова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Ю.К. Бабанский и др. Недостатки организации образовательной среды в учебном заведении – неинтересные лекционные и семинарские занятия, невозможность индивидуального подхода, постоянные перегрузки, несформированность приемов самостоятельной познавательной деятельности, низкий уровень профессиональных компетенций педагогических работников являются серьёзными препятствиями для качества усвоения знаний обучающимися. Если имеют место конфликты между педагогами и обучающимися, а также, к сожалению, педагоги не всегда не владеют результативными методами обучения. Военный вуз в этой связи, к сожалению, не является исключением.

На наш взгляд, наиболее распространенной причиной низкой успеваемости многих курсантов военного вуза обнаруживается внутреннее личностное убеждение – нежелание учиться, отсутствие познавательного интереса или низкая учебная мотивация. Профессорско-преподавательский состав Новосибирского военного института, как и автора данной работы, беспокоит проблема неуспеваемости курсантов, и мы формулируем подходы к её решению.

Мы полагаем, что к педагогу, в первую очередь, необходимо оказать помощь обучающимся в осознании необходимости приобретения новых компетенций; вырабатывать ответственное отношение к обучению; формировать высокую самооценку личности обучающегося. Мотивационными процессами необходимо управлять, организовывая условия для развития внутренних мотивов личности. С целью повышения познавательного интереса, развития любознательности, наиболее эффективно усвоения материала необходимо делать каждое занятие интересным для обучающихся.

Необходима также психолого-педагогическая профилактика учебной неуспеваемости курсантов, которая выражалась бы в использовании нестандартных методов, средств, форм обучения, инновационных технологий. Усовершенствование образовательного процесса нам видится в создании определённых условий, в которых неуспевающие и слабоуспевающие обучающиеся будут раскрываться с положительной стороны. Безусловно, что для образовательной среды военного вуза важно проводить учебные занятия с курсантами в условиях, максимально приближенных к боевым. Практические занятия в усложнённых

условиях, в любую погоду, в любое время суток организуются с курсантами по различным учебным предметам. Образовательный процесс в военном вузе требует от педагогических работников и обучающихся креативного и творческого подхода практически ежедневно. Кроме того, интересно продуманные занятия, по нашему мнению, способствуют преодолению учебной неуспеваемости курсантов военного вуза.

Мы полагаем также, что преодолеть учебную неуспеваемость у курсантов военного вуза возможно, если повысить мотивацию к процессу обучения и усвоения новых знаний.

Курсантов мы стараемся не просто заинтересовать своим учебным предметом, но и показываем вероятность практического применения в служебно-боевой деятельности полученных знаний. Обучающиеся должны понимать и представлять себе, в каких служебных ситуациях допустимо использовать полученную на занятиях информацию. Также хотелось бы отметить личный пример преподавателя и его значение в процессе преодоления учебной неуспеваемости курсантов военного вуза. Личные и профессиональные качества педагога, такие, как высокий профессионализм, педагогический такт, доброжелательность в общении с курсантами, безусловно, повышают уважение к преподаваемому предмету, к процессу обучения в целом, кроме того, побуждают к самостоятельному дополнительному изучению учебного материала.

Определяя пути усовершенствования образовательного процесса в военном вузе, в частности, в Новосибирском военном институте, мы имеем в виду организацию условий для всестороннего раскрытия потенциала неуспевающих, слабоуспевающих обучающихся и вообще всех будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. Об окончательных результатах говорить пока преждевременно, но положительную динамику уже отмечаем.

Таким образом, основной задачей профессорско-преподавательского состава военного вуза является стимулирование познавательного интереса к образовательной деятельности, при изучении всех учебных дисциплин, для того, чтобы в сложной геополитической ситуации из стен военного вуза выпускать военных специалистов и профессионалов своего дела. Защитить интересы страны и выполнить все задачи, которые ставит перед войсками национальной гвардии Президент РФ сможет только высококвалифицированный военный специалист, обладающий военно-профессиональной направленностью, стрессоустойчивостью, критическим мышлением и другими профессионально-необходимыми качествами, которые можно и нужно развивать в процессе обучения курсантов в военном вузе.

Литература

1. *Жаббаров В.А.* Кононова Т.А. Дифференциация критического мышления в психологических исследованиях / Жаббаров В.А., Коно-

- ва Т.А // Сибирский учитель. № 5(126).2019. – Новосибирск, 2019. С. 69–73.
2. *Жаббаров В.А. Кононова Т.А.* Роль критического мышления курсантов в их профессиональном становлении / В.А. Жаббаров, Кононова Т.А. // Сборник научных статей международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества» – Новосибирск: Из-во СГУПС, 2020. С. 205–210.
 3. *Жаббаров В.А. Кононова Т.А.* Интеллектуальные способности курсантов и их роль в развитии критического мышления // Жаббаров В.А., Кононова Т.А. // Сборник материалов XV международную научно-практическую конференции для студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов – Казань: Издательство: Казанского университета, 2021. – Вып. 15. – С. 256–261.

Overcoming the failure of military university cadets

Kononova T.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology
Novosibirsk Order of Zhukov Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation,
Novosibirsk, Russia.
e-mail: teka712@mail.ru*

Keywords: military university, education, academic failure, personal development, service and combat activity, motivation.

Квест как деятельностная форма обучения истории Древнего мира в 5 классе

Кучебо А.М.
студент,

*Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет (ФГБОУ ВО «АмГПУ»)
г. Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация
e-mail: tkuchebo@mail.ru*

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, УУД, школа, урок, история, квест.

В настоящее время на молодое поколение обрушивается огромный поток информации, который оно не всегда успевает воспринимать, анализировать, усваивать. Задача педагога – научить ребенка умению быстро добывать нужную информацию, анализировать ее и применять в своей деятельности, принимать решения. Для этого педагогу необходимы инструменты, отвечающие запросам современного и будущего поколения, позволяющие заинтересовать обучающихся, содействовать самореализации личности каждого, развивать потребность в самостоятельной творческой и исследовательской деятельности, а также взаимодействовать друг с другом, работать в команде. Но традиционные методы обучения не отвечают этим запросам.

Основу методологии исследования составил системно-деятельностный подход. Использовались различные методы: описательный (сбор, первичный анализ и изложение данных о понятии, признаках и функциях деятельностных форм обучения и квестах), аналитический (ставящий своей целью не только описание структурных элементов изучаемого явления, но и выяснение причин, которые лежат в его основе и обуславливают свойственные ему черты), классификации (выявление критериев и последующая систематизация информации об различных деятельностных формах обучения и разновидности квестов на уроке истории) и аналогии (приведение аналогии использования различных методов и форм обучения на практике), а так же метод моделирования (воспроизведение предмета исследования на практике).

Научная новизна исследования определяется тем, что различные аспекты изучаемых явлений – понятия, признаки, функции и классификация – были рассмотрены в комплексе. Кроме того, была разработана собственная классификация деятельностных форм обучения, а так же алгоритм и методические рекомендации по организации квеста на уроке истории Древнего мира в 5 классе.

В ходе исследования были рассмотрены сущность системно-деятельностного подхода, а также различные виды форм обучения

в рамках его реализации, проведен анализ квеста, как одной из таких форм обучения истории, а так же изучена методика проведения квестов на уроках истории Древнего мира в 5 классе. Мы выяснили, что в основе современного стандарта образования лежит подход, который предполагает активную, самостоятельную и творческую деятельность учащихся. Данный подход способствует развитию личности и ее самостоятельности, творчества и превращение ученика в активного участника образовательного процесса. В связи с этим наиболее востребованными становятся деятельностные формы обучения, такие как ролевая игра, работа в малых группах, исследовательская и самостоятельная работа, коллективное решение творческих задач и т.д.

В ходе исследования мы определили, что необходимо бороться с простой репродукцией знаний учащимися на уроке («безработицей») путем использования разнообразных деятельностных форм обучения. К таковым следует отнести диалоговые, игровые, проблемные и практические формы, которые в свою очередь подразделяются на различные виды. Среди них: дебаты, дискуссии, круглые столы, деловые и ролевые игры, квесты, тренинги, работа с историческими документами и исследовательская деятельность учащихся. Эти формы могут использоваться как отдельно, так и в комплексе. Наиболее эффективно они сочетаются в такой форме, как квест [1].

Квест – это форма деятельностного обучения учащихся, в основе которой лежит самостоятельное, проблемное и творческое обучение посредством сюжетно-ролевой игры с целью применения на практике теоретических знаний по истории. Каждый квест имеет свой сюжет и цепочку заданий, направленных на эмоциональное сопровождение деятельности, а так же личностное осмысление и освоение пространства и времени. Квесты выполняют практикоориентированную, стимулирующую, проблемную, исследовательскую, деятельностную, образовательную, воспитательную, развивающую и творческую функции. Существуют различные виды квестов, отличающиеся по сюжету и структуре представления задания. В итоге мы выяснили, что понятие квест объединяет целую группу игр со сложной и разнообразной структурой, различными целями, широкими возможностями по конструированию сценариев для изучения исторического материала [2].

В ходе исследования было установлено, что образовательные возможности квеста достаточно велики. При помощи их использования на уроке истории, учитель может обеспечить комплексное развитие УУД у учащихся. В том числе: развитие системы способов самостоятельного познания окружающего мира (познавательные УУД), обеспечение обучающимися организации своей учебной деятельности (регулятивные УУД), становление социальной компетенции и сознательной ориентации учащихся на позиции других людей (коммуникативные

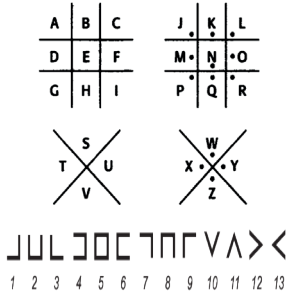
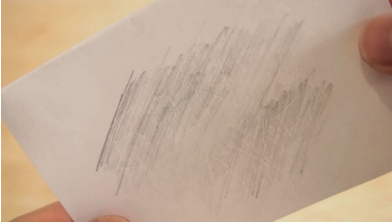

УУД) и определение ценностно-смысловой ориентации обучающихся (личностные УУД). В связи с этим выделяют личностные, предметные и метапредметные результаты использования квестов на уроках истории. Личностные результаты повышают мотивацию учащихся к обучению и учат его учиться, предметные помогают усвоить необходимый исторический материал, а метапредметные учат успешно решать учебные задачи, как в рамках всего образовательного процесса, так и в реальной жизни [3].

Мы рассмотрели алгоритм создания квеста. Выяснили, что создание образовательного квеста по истории представляет собой сложный многоступенчатый процесс. Каждая игра такого типа индивидуальна и ее разработка зависит от множества факторов: типа квеста, возраста участников, места проведения, подборки заданий, наличия или отсутствия необходимого реквизита (Таблица 1). Алгоритмизация данного процесса не лишает его творческого потенциала. Однако прохождение любого квеста, связано, прежде всего, с логическим мышлением, что требует обязательной систематизации процесса его разработки в виде определенных этапов: определение цели и идеи, поиск целевой аудитории, создание маршрутного листа, разработка заданий, написание сценария, подготовка помещения, реквизита, актеров, апробация и рефлексия [4].

Таблица 1

**Пример алгоритма разработки образовательного
квеста по истории Древнего мира для 5 класса
«В поисках потерянной экспедиции...»**

Тема	«В поисках потерянной экспедиции...»
Цель	1. Закрепление материала по теме «Древний Египет»; 2. Популяризация исторической науки, посредством создания интересных сюжетов.
Погружение	Театрализованный видеоролик, показывающий предисторию событий: профессор Оксфордского университета вместе с семьей направляется в Египет в опасную экспедицию, оставив после себя дневник своему ученику Георгию.
Завязка	Помощник профессора Георгий отдает участникам квеста дневник, который соединил в себе последние данные, оставленные профессором перед пропажей.
Развитие	Выполнение заданий квеста, оставленных профессором в дневнике при помощи использования локации «Советская комната» и всех ее элементов.
Развязка	Выполнение итогового задания – соединение слов, собранных в ходе решения всех задач квеста. Как итог, учащиеся узнают где пропал профессор. Завершается все просмотром видеоролика о пирамиде в Фивах.

Тема	«В поисках потерянной экспедиции...»	
Разработка заданий	Шифр «Уголки»	
	«Невидимая надпись воском» Делается надпись воском. Учащиеся выделяют надпись карандашом.	
	«Шифр градусы, секунды, минуты» – при помощи книги учащиеся ищут зашифрованное в ней слово.	d°m's" – Страница – d Строка – m Слово – s
	«Следующая буква» – Пишем слово, заменяя все буквы в нем на следующие по алфавиту (тогда Я заменяется на А, по кругу).	ШКАФ = ЩЛБХ
	«Стих» – первая буква в строчке стихотворения одна из букв, загаданного слова.	Какое счастье пить напиток этот, Откусывая горький шоколад. Фон был на кухне голубого цвета Еловых веток праздничный наряд.
	«Египетские иероглифы» – учащимся дается зашифрованное египетскими символами предложение «Лишь великие достойны лестницы к небу».	

Тема	«В поисках потерянной экспедиции...»
Сценарий	Обобщение предыдущих этапов, прописка основных диалогов, заданий и персонажей
Подготовка помещения, реквизита, актеров	Помещение: помещение было готово для проведения квеста, предварительно были лишь разложены задания и подсказки, подготовлена техника для воспроизведения видео-ролика. Реквизит: дневник профессора, состаренная карта лабиринта, разделенная на части (на каждой части задания), лист с египетскими иероглифами, книга «Фивы», кошка Бастед и др. Актеры: соответствуют требованиям эпохи, координируют процесс игры.
Апробация	Проверка работоспособности квеста на одноклассниках с целью исключения ошибок и недопонимания.
Рефлексия	Проверка и исправление ошибок. Ошибок не обнаружено

И, наконец, определили, что для правильной организации квеста необходимо исключить появление таких ошибок, как неправильный расчет времени, сведение квеста к игре по станциям, недоучет возрастных особенностей учащихся, перенаполнение локации, недоучет необходимых ресурсов и чрезмерная однотипность заданий квеста. При подготовке квеста особенно важно уделить внимание организации и управлению игровым процессом в локации, подготовке ресурсов (в том числе людских) и способов их взаимодействия с участниками, знанию сценария, исключению заведомо неверной информации и времени на выполнение заданий квеста. Все эти правила позволят построить образовательный квест по истории Древнего мира, направленный на всестороннее развитие учащегося 5 класса средней школы.

Литература

1. *Жданко, Т.А.* Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т.А. Жданко // *Magister Dixit.* – 2012. – № 4. – С. 184–189.
2. *Педченко А.Ф.* Квест-технология в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие / А.Ф. Педченко, А.Н. Артемьева; НИТГиК СГУГиТ. – Новосибирск. – 2020. – 67 с.
3. *Игумнова, Е.А.* Квест-технология в образовании: учеб. пособие / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая; Забайкал. гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ. – 2016. – 164 с.
4. *Тимофеев, И.В.* Различные виды образовательных квестов как часть учебной программы учреждений дополнительного образования / И.В. Тимофеев // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум».* – 2017. – № 2. – С. 190–193.

Психологический тренинг как технология развития навыков взаимодействия и стимулирования учебной деятельности студентов

Лихачева Е.А.

*Соискатель, кафедра педагогики, Российская Федерация,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
(ФГБОУ ВО МГПУ им. М.Е. Евсевьева)
г. Саранск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8286-0068>
e-mail: eklezee@yandex.ru*

Ключевые слова: учебная деятельность, взаимодействие, учебно-профессиональная мотивация, стимулирование, психологический тренинг.

Многими учеными (А.А. Вербицкий, А. К. Маркова, Н.С. Пряжников, В. Д. Шадриков и др.) доказано, что успешное овладение учебной деятельностью, а впоследствии и профессиональной, возможно при условии, что студент является активным ее субъектом, который стремится к профессионально-личностным изменениям, владеет навыками самообразования, имеет устойчивую учебно-профессиональную мотивацию. Не менее важно иметь сформированные навыки сотрудничества и социального взаимодействия, ведь «на современном этапе развития общества во всех отраслях необходимы слаженная работа коллектива и умение каждого работать в команде» [4, с. 76].

В педагогике обучение понимается как целенаправленный, двусторонний процесс организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности по овладению научными и прикладными знаниями, навыками, умениями, развитию личностных качеств, необходимых для осуществления учебной и профессиональной деятельности. При этом, обучение всегда трактуется как взаимодействие между обучаемым и обучающимся (В.И. Андреев, А.М. Новиков, В.А. Слостенин и др.).

В период адаптации у студента-первокурсника могут возникать сложные ситуации, связанные с принятием новой социальной роли, вхождением в новую формальную группу и налаживанием взаимодействия с однокурсниками и преподавателями, знакомством с новыми формами проведения занятий (лекционными, семинарскими, лабораторными), приобщением к профессии. Психологическое напряжение, низкая сформированность коммуникативных навыков, неустойчивая мотивация, ситуации неопределенности могут привести к дезадаптации студентов, переносу негативного отношения на выбранную профессиональную деятельность, снижению интереса к ней, кризису учебной мотивации [1; 3].

В целях предупреждения проявления указанных негативных характеристик и стимулирования учебной деятельности, возникает необходимость использования современных эффективных образовательных технологий, одной из которых является психологический тренинг.

Психологический тренинг обладает высоким потенциалом и широкими возможностями не только для формирования необходимых умений и навыков, развития профессионально-личностных качеств, но и приобретения социального опыта, изучения механизмов и способов межличностного взаимодействия для создания основы эффективного и гармоничного общения с людьми. Тренинговые занятия способствуют мотивированию и формированию позитивных отношений к новой деятельности, что связано с необходимостью сформировать у участников тренинга желание освоить новую деятельность увидеть в ней смысл для себя, осознать ее ценность [2].

Наше исследование построено на основе теоретического анализа, систематизации и обобщения трудов ведущих педагогов и психологов, посвященных проблеме стимулирования учебной деятельности, психолого-педагогического взаимодействия. Также оценивался опыт реализации тренинговых форм в образовательном процессе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева.

Для решения задач организации знакомства первокурсников со спецификой и особенностями учебно-воспитательного процесса в вузе, стимулирования учебной деятельности, развития мотивации к сотрудничеству и навыков социального взаимодействия, содействия формированию коллектива студенческой группы, становлению субъектной позиции, в рамках изучения дисциплины «Адаптационный тренинг» большая часть занятий была проведена в форме психологического тренинга. Данная дисциплина относится к профессиональному циклу дисциплин и входит в состав его вариативной части. Она введена для студентов I курса направления подготовки Психолого-педагогическое образование.

При реализации тренинговых занятий мы руководствовались определенными принципами (активности, систематичности и последовательности, объективации и рефлексии поведения, нацеленности на эффективность, психологической безопасности). Следует отметить, что содержанием тренинговых занятий явилось не только выполнение заданий и упражнений, способствующих решению прямых задач, связанных с темой занятия, но внедрение таких заданий, которые способствовали интенсификации социального взаимодействия и стимулирования учебной деятельности. Рассмотрим примеры таких заданий.

При изучении темы «Я – человек, студент, будущий профессионал» в составе тренинговой группы студентам предлагалось составить перечень психологических трудностей, с которыми сталкивается человек

при адаптации к новым условиям (на примере поступления в первый класс школы или на первый курс вуза) и выделить трудности, действие которых в основном вызвано причинами, не зависящими непосредственно от первокурсника или первокурсника, а также предложить пути преодоления одной из выделенных трудностей. Таким образом, студенты вовлекались в совместную деятельность и общую дискуссию.

При изучении темы «Оценка коммуникативных способностей, умений и навыков» в процессе тренинговой работы на основе индивидуально составленных психологических портретов с выделением своих особенностей, которые проявляются в коммуникативном процессе и отличаются от особенностей других людей, студентам предлагалось составить общегрупповой портрет. При проведении тренинга общения, студенты также оценивали свои коммуникативные качества, уровень эмпатии и их влияние на особенности общения внутри группы.

Тренинг по теме «Невербальные средства общения» проходил с элементами взаимообучения, где студенты, разбившись на микрогруппы, обучали друг друга пониманию систем невербальных средств общения, а также подбирали и проводили упражнения, способствующие закреплению данной темы.

При организации тренинга профессионально-личностного роста, каждой микрогруппе предлагалось выбрать из списка одно личностное свойство, влияющее на качество адаптации к образовательной деятельности (мотивация, познавательные способности, свойства характера, самооценка и др.). Далее составлялся прогноз успешности учебной деятельности обучаемого, у которого сформировано/не сформировано выбранное свойство.

В теме «Мотивационно-ценностная сфера личности будущего профессионала» в ходе тренинга была организована дискуссия на тему «Влияние мотивации достижения на учебную и профессиональную деятельность, общение».

При изучении темы «Мои цели», студенты готовили мини-проект «Моя профессиональная перспектива» и презентовали его. Остальные участники готовили вопросы для каждого выступающего, происходила оценка каждого проекта по заранее выделенным критериям. Также обсуждалось общее и индивидуальное в линиях профессионально-личностного становления студентов. Ведь от того, какие профессиональные перспективы видят студенты, во многом зависит качество освоения профессиональных компетенций.

Таким образом, в процессе тренинговых занятий осуществлялось включение студентов в совместную деятельность и общение. Психологический тренинг как форма организации аудиторных занятий в вузе позволил студентам, не обладающим достаточными коммуникативными навыками, постепенно и последовательно развивать их, а наблюдая

за окружающими и выполняя определенные задания, проявить себя, занять активную позицию в группе, рефлексировать и корректировать свое поведение. Все это способствовало приобретению навыков социального взаимодействия и повышению мотивации к сотрудничеству в процессе совместной групповой деятельности.

Литература

1. Варданян Ю.В., Лежнева Е.А. Тренинг как средство профилактики дезадаптации студента в процессе формирования мотивационной основы его профессиональной стратегии // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11–2. С. 113–117.
2. Вачков, И.В. Психологический тренинг : методология и методика проведения. М. : Эксмо, 2010. 555 с.
3. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301>
4. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для вузов / А. С. Обухов [и др.]. М. : Юрайт, 2022. 422 с.

**Psychological training as a technology
for developing interaction skills and stimulating
students' learning activities**

Likhacheva E.A.

*Applicant, Department of Pedagogy, Russian Federation,
M.E. Evseiev Mordovian State Pedagogical University
(M.E. Evseiev Moscow State Pedagogical University)*

Saransk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8286-0068>

e-mail: eklezzz@yandex.ru

Keywords: educational activity, interaction, educational and professional motivation, stimulation, psychological training.

Здоровьесберегающее пространство школы как основа сохранения репродуктивного здоровья обучающихся

Лондарева С.В.

*студент, Новосибирский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО «НГПУ»),
г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: lanalondareva@gmail.com*

Ключевые слова: репродуктивное здоровье, здоровьесберегающее пространство школы, будущие родители, будущее России.

Актуальность. Сохранение репродуктивного здоровья молодежи является одной из основных и актуальных задач современного общества. Состояние репродуктивного здоровья молодёжи признано одной из наиболее острых медико-социальных проблем и факторов национальной безопасности [2].

В связи с тем, что по статистике, наиболее часто нарушения полового развития и репродуктивного здоровья происходит в пубертатном возрасте, на этапе школьного обучения, охрана репродуктивного здоровья становится одной из задач современной школы. Особый интерес в этой связи вызывает репродуктивное поведение, поскольку в подростковом возрасте формируются модели поведения, многие из которых в будущем оказывают влияние на состояние здоровья и продолжительность жизни.

Здоровье нации определяется здоровьем лиц фертильного возраста, их способностью к воспроизводству, и качеством потомства. Именно это обязательное условие развития человеческого общества и обусловило необходимость выделения, как одной из составляющих здоровья населения, понятия репродуктивного здоровья [3].

На сегодняшний день в нашей стране происходят коренные изменения в общественной и государственной системе, поэтому необходима продуманная подготовка молодежи к жизни в новых условиях.

Цель исследования – изучить факторы, влияющие на репродуктивное здоровье обучающихся в условиях здоровьесберегающего пространства школы.

Основная часть. Всемирной Организации Здравоохранения репродуктивное здоровье определяется как «состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней в сферах, касающихся репродуктивной системы, ее функций и процессов». Основы репродуктивного здоровья закладываются в детском и юношеском возрасте. Состояние репродуктивного здоровья во многом определяется образом жизни человека, а также ответственным

отношением к половой жизни, что влияет на стабильность семейных отношений, общее самочувствие человека [4].

Важнейшими факторами, негативно влияющими на формирование здоровья молодежи, являются: низкая двигательная активность, неэффективное физическое воспитание, ухудшение питания, рост числа стрессовых ситуаций в повседневной жизни, процесс обучения и профессиональная ориентации, неравномерным распределением учебных нагрузок в течение учебного года и всего периода обучения, отсутствие эффективных программ профилактики заболеваний и восстановления здоровья. Так же одним из важнейших факторов является влияние современных стандартов красоты на репродуктивное здоровье.

По данным многолетних наблюдений, проведенных Институтом гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодёжи, за последние 30 лет здоровье школьников имеет устойчивую тенденцию к ухудшению [4].

В связи с усложнением и увеличением учебной нагрузки у обучающихся выявляется повышенная невротизация, что констатируется увеличением количества больных детей. В связи с этим, формирование здоровьесберегающего пространства школы с целью сохранения репродуктивного здоровья обучающихся стало актуальным.

Фонд ООН по народонаселению, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) уделяют этой проблеме большое внимание. В качестве основных направлений работы в сфере охраны репродуктивного здоровья подростков признаны предупреждение подростковой беременности; предупреждение заболеваний, передающихся половым путем; оказание комплекса медико-санитарных услуг в специальных медицинских учреждениях; распространение информации о репродуктивном здоровье; усиление роли семьи в охране репродуктивного здоровья молодежи посредством повышения информированности родителей в вопросах здоровья и полового созревания детей; улучшение просветительской работы в учебных заведениях и вне их; увеличение числа исследований репродуктивного здоровья подростков [5].

Объекты и методы исследования. В исследовании приняло участие 39 девушек пубертатного периода.

Обследование проводилось с использованием общеклинических лабораторных и функциональных методов (клинический осмотр ребенка, общий анализ крови и мочи, оценка соматотипа, определение роста-весовых отношений, измерение АД, электрокардиография и ультразвуковое исследование внутренних органов, исследование variability ритма сердца) и анкетирования. Для исследования использовались медицинские карточки. Все подростки были осмотрены бригадой квалифицированных специалистов (невролог, хирург, окулист, кардиолог, ортопед, окулист, отоларинголог, эндокринолог, гинеколог). План об-

следования пациентов включал сбор анамнеза с заполнением специально разработанной карты, включающей: дату рождения пациента, рост, вес, информацию о родителях (возраст, образование, состояние здоровья, наличие вредных привычек), жилищные условия, характер течения беременности и родов, данные о массе и росте при рождении, заключения узких специалистов. Половое развитие оценивали по соответствию роста возрасту девочек, по развитию наружных половых органов, выраженности и последовательности появления вторичных половых признаков, становление и течение менструальной функции.

Клинический диагноз отражал основное заболевание и сопутствующую патологию и был сформулирован с учетом рекомендаций ВОЗ, Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Статистическая обработка материала проводилась с использованием программ Microsoft Office Excel 2003 и Statistica 6.0 («StatSof», США).

Результаты исследования и обсуждение.

Анализ состояния репродуктивного здоровья девушек проводился по выраженности вторичных половых признаков, возрасту начала месячных, частоте встречаемости нарушений овариально-менструального цикла. Интегральным показателем состояния репродуктивного здоровья является менструальная функция.

Первые менструации зарегистрированы в 12–14 лет у 63,6 %, у 4,5 % отмечено раннее начало, позднее – у 9,4 %, у 6,2 % отмечается ЗПР. Нарушения в виде дисменореи, нерегулярных месячных выявлены у 72,7 % девушек пубертатного возраста.

Таблица 1

Сведения о возрасте начала месячных

Возраст начала месячных, лет	Относительные величины, %
11	12,5
12	15,6
13	18,7
14	9,4
15	9,4
задержка	6,2
нет данных	3,1

Таблица 2

Становление месячных

	Относительные величины, %
установились:	31,6
сразу	13,6
через 1–3 месяца	4,5

	Относительные величины, %
через 3–6 месяцев	9
через 7–12 месяцев	4,5
не установились	68,2

Таблица 3

Регулярность месячных

	Относительные величины, %
Регулярные:	27,3
через 24–26 дней	9,1
через 27–28 дней	9,1
через 28–30 дней	9,1
нерегулярные	72,7

Таблица 4

Продолжительность месячных

	Относительные величины, %
3–4 дня	13,6
4–5 дней	9,1
5–6 дней	36,4
6–7 дней	22,7
другие варианты:	18,2
4–7 дней	4,5
до 10 дней	9,1
14 дней	4,5

Таблица 5

Характер месячных

	Относительные величины, %
обильные	63,6
умеренные	31,8
скудные	4,5
безболезненные	40,9
болезненные:	59,1
из них с общими проявлениями (головная боль, тошнота, рвота)	30,8

Обращались к детскому гинекологу и получали лечение по поводу ювенильных маточных кровотечений 27,3 % девушек, у 72,7 % их не было.

Предменструальный синдром: 45,45 % девушек отмечают у себя наличие предменструального синдрома, при чем у 31,8 % проявляется

симптомами, являющимися результатом нервно-психических нарушений (раздражительность, плаксивость, агрессивность), у 22,7 % симптомами, отражающими вегетососудистые нарушения (головная боль, головокружение, тошнота) и у 22,7 % симптомами, характерными для обменно-эндокринных нарушений (нагрубание молочных желез, познабливание, повышение температуры тела).

На вопрос «прогрессирует ли менструальный синдром с возрастом?», лишь 4,5 % девушек дали положительный ответ, большинство же (95,5 %) ответили отрицательно.

Половой жизнью на момент опроса жила 1 девушка, используя барьерные методы контрацепции.

Вывод. Таким образом, оценка текущей ситуации и тенденций в области репродуктивного здоровья детей и подростков показывает, что существуют серьезные недостатки, которые могут привести к значительным ограничениям в реализации их биологических (репродуктивных) и социальных функций в будущем. Положение значительного сокращения рождаемости и высокого уровня общей смертности населения, приводит к результату депопуляции—рождаемость падает ниже уровня воспроизводства населения, происходит прогрессивное ухудшение не только состояния здоровья населения в целом, но и особенно здоровья детей, подростков, женщин репродуктивного возраста, беременных. Здоровьесберегающее пространство школы играет большую роль в процессе становления репродуктивного здоровья молодёжи. В данном случае речь идет уже не просто о здоровье современных школьников, а о будущем России.

Литература

1. *Варина, Е.Д.* Изучение здоровья и репродуктивного здоровья с точки зрения социологического анализа / Е.Д. Варина // Молодой ученый. – 2022. – № 20(415). – С. 648–650. – EDN ALIQAC.
2. *Модестов А.А., Косова С.А., Иванова А.А., Федоткина С.А.* Здоровьесберегающее поведение подростков и молодежи как основа здоровья будущих родителей. Рос. педиатр. журн. 2012; 46–50.
3. *Некроенко, Р.П.* Факторы, влияющие на репродуктивное здоровье / Р.П. Некроенко, Л.Н. Крутова, Н.В. Козлова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 10–6(14). – С. 111–112.
4. *Тарасова Г.Д., Лавренова Г.В., Куликова О.А., Мирзабеян Е.В.* Вирусные заболевания ЛОР-органа // Folia Otorhinolaryngologiae et Pathologiae Respiratoriae. 2017, Т. 23, N: 1. С. 25–33.
5. *Golbasi Z.* Evaluation of schoolbased reproductive health education program for adolescent girls / Z. Golbasi, L. Taskin // Int. J. Adolesc. Med. Health. – 2009. – Vol. 21 (3). – P. 395–404.

Health-saving school space as a basis for preserving the reproductive health of students

Londareva S.V.

Student, Novosibirsk State

Pedagogical University (FGBOU VO «NGPU»)

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: lanalondareva@gmail.com

Keywords: reproductive health, school health-saving space, future parents,
the future of Russia.

Использование объектов визуального искусства в преподавании иностранных языков

Лори Л.А.

*студентка, Институт иностранных языков,
Российская Федерация, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: liliane.a.lorie@gmail.com*

Ключевые слова: иностранный язык, французский язык, визуальное искусство, изобразительное искусство, визуальная грамотность, критическое мышление, стили обучения.

Не снижающийся интерес к изучению иностранных языков и постоянно возрастающие запросы обучающихся заставляют методистов и преподавателей находить и адаптировать на практике все новые и новые техники в целях повышения эффективности преподавания и изучения иностранных языков. Одной из таких «свежий» идей является использование объектов визуального искусства на уроках иностранного языка.

Из опыта преподавания, и не только иностранного языка, известно, что использование письменных инструкций достаточно эффективно для целей процесса обучения [2]. При этом наличие в письменных инструкциях таких визуальных средств, как рисунки, фотографии, графики, карты, диаграммы, видео и т.д., несомненно повышает эффективность усвоения информации. Но так как для изучения иностранного языка большое, а иногда решающее значение с точки зрения мотивации, имеет сам изучаемый материал, его тема, содержание, его соотношение с интересами обучающихся, то предполагается, что именно через содержание изучаемого материала можно повысить мотивацию изучающих язык, и, как следствие, улучшить языковые навыки. Данное эмпирическое исследование проводилось на основе работы французского клуба направления молодежных программ Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина «Пушкинский. Youth». Для всех участников клуба первым приоритетом интересов было визуальное искусство (без ограничений в формах и направлениях), следующим приоритетом – французский язык. Уровень владения языком участников – от начального до среднего. Предшествующий незначимый прогресс в изучении языка сильно влиял на мотивацию многих участников клуба в отношении французского. Поэтому через контент автор исследования предполагала проанализировать развитие мотивации к изучению французского языка.

Визуальное искусство обычно определяют как все, что можно увидеть и воспринять в таких формах, как рисунок, живопись, скульптура, гравюра, керамика, дизайн, ремесла, фотография и видео. Данное

разнообразии, предоставляет преподавателям не мало эффективных инструментов для обучения языку [3]. Так, рисунки (иллюстрации) позволяют читателям визуализировать и интерпретировать текст, что активнее вовлекает их в понимание и анализ содержания, даёт возможность соответствующим образом скорректировать свои навыки чтения. Практика показывает, что обычно на занятиях иностранного языка плохо успевающие ученики с большой неохотой пишут, потому что считают себя «плохими писателями». Изобразительное искусство и визуальные образы для многих обучающихся снимают подобную трудность ситуации. И это только отдельные примеры использования объектов искусства.

Человек воспринимает большую часть информации визуально, именно зрительная память и её механизмы часто являются основными при запоминании. Визуальные средства являются не только мощным средством запоминания учебной программы, но и способствуют лучшему пониманию. Гарднер [4] выделяет восемь видов интеллекта, включая лингвистический интеллект, музыкальный интеллект, логико-математический интеллект, пространственный интеллект, телесно-кинестетический интеллект, межличностный интеллект и внутриличностный интеллект. Пространственный интеллект, по мнению Гарднера, означает умение точно воспринимать визуально-пространственную картину мира. Этот интеллект включает в себя восприятие фигур, дизайна, пространства, цвета и связей, которые существуют между этими элементами.

VARC модель (Visual, Auditory, Reading, Kinesthetic), разработанная Флемингом и Бонвеллом, определяет четыре различных стиля обучения: визуальный, слуховой, чтение/ письмо и кинестетический. Без сомнения, преподаватели должны учитывать разнообразие стилей обучения при выборе и подготовке учебно-методических материалов. Несоответствия между методами преподавания и стилем обучения вызывают скуку и невнимательность у обучающихся. Учителям необходимо учитывать различия между учащимися и использовать стратегии, которые удовлетворяют конкретным потребностям, что позволит использовать максимально имеющийся у них интеллектуальный потенциал.

На занятиях французского разговорного клуба использовались следующие формы визуального искусства:

- живопись, в целях развития коммуникативной языковой практики и словарного запаса;
- фотография, которая является неотъемлемой частью современной цифровой и мобильной жизни, а создание изображений для многих стало повседневной практикой. Большинство учащихся имеет камеры на своих мобильных телефонах, поэтому это самая доступная технология, которую можно использовать «здесь и сейчас» в качестве инструмента изучения иностранного языка;

- песни и видеоклипы – форма для целей создания интерактивной обучающей среды. Главное – правильный подбор жанров и исполнителей, с учетом музыкального вкуса обучающихся и с фокусом на их развитие. Сюда же относятся кинофильмы.
- комиксы, имеющие несомненную эстетическую ценность и уникальность как «девятый» вид искусства (достаточно вспомнить выставку «Малый рисунок – Лувр приглашает комиксы»). Обучающиеся, удовлетворяя свой познавательный культурологический интерес, развивают не только визуальную грамотность и культурную компетентность, но и языковые навыки – рассказывают истории, обрабатывают текстовую информацию, обучаются критическому мышлению. Учащиеся могут создавать свои собственные комиксы, развивая навыки письма. Для преподавателя ценность комиксов, помимо их изобразительного значения, заключается в возможности поиска связи между жанрами художественной литературы (научная фантастика, фэнтези, мистика и т.д.) и комиксами.

В ходе работы французского клуба участники продемонстрировали значительный рост уровня вовлеченности в изучение языка в сравнении с исходной мотивацией. По мере роста включенности обучающиеся сами неоднократно предлагали формы и элементы визуального искусства, которые можно использовать именно с целью изучения языка.

Дальнейшее развитие в направлении использования визуальных средств при обучении иностранному языку автор видит в использовании театральных техник и приемов для работы с обучающимися – от постановки небольших театральных сценок до полноценных сценических представлений. Очевидно, что использование театральных методов требует междисциплинарного подхода – сочетания языковой работы, театрального представления, изучения драматургических текстов, и как результат более детальной и продолжительной работы, с учётом уже имеющегося методического опыта.

Подводя итоги полученным результатам использования визуальных средств при изучении иностранного языка, отметим, что чаще всего неиспользование учителями средств, связанных с визуальным искусством, происходит из-за низкой культурной и искусствоведческой компетентности как таковых, ограничений учебной программы, нехватки времени и ресурсов. Интеграция визуального искусства в процесс обучения иностранному языку может стать связующим звеном между процессом обучения иностранному языку и расширению знаний учащихся об изобразительном искусстве, а также развитию художественных навыков с последующим использованием в прикладных целях [1]. Опыт, полученный в результате занятий французского клуба в рамках программы «Пушкинский. Youth», показал, что использование изобразительного искусства при изучении иностранного языка соответствует

интересам обучающихся, даёт им возможность изучать релевантный их интересам контент, стимулирует и «оживляет» процесс изучения иностранного языка.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности: пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
2. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
3. Becker, P.A. Teaching Language and Literacy through the Visual Arts: An Interdisciplinary, Literature-Based Approach // Teaching Exceptional Children. 2020. Vol. 52. № 3. P. 166–179.
4. Gardner, H.E. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. – Basic Books, 1999. – 292 p.

Благодарности. Автор благодарит коллектив направления молодежных программ Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина Пушкинский.Youth и лично руководителя направления Наталью Гомберг за организацию работы французского разговорного клуба.

The use of visual art objects in teaching foreign languages

Lilian A. Lori

*student, Institute of Foreign Languages,
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
e-mail: liliane.a.lorie@gmail.com*

Keywords: foreign language, French, visual art, fine art, visual literacy, learning styles, critical thinking.

Acknowledgements. The author thanks the staff of the direction of youth programs of the Pushkin State Museum of Fine Arts “Pushkin.Youth” and personally the head of the direction Natalia Gomberg for organizing the work of the French speaking club.

Технопарк «Кванториум» и его значение в дополнительном образовании школьников

Малых Д.Э.

*студент, Нижегородский государственный
педагогический университет им. Козьмы Минина
(ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: danil.malykh.2000@mail.ru*

Потапова А.С.

*студент, Нижегородский государственный
педагогический университет им. Козьмы Минина
(ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: anastasiapotapova2002@gmail.com*

Ключевые слова: технопарк, дополнительное образование, компетентностный подход.

Современные условия жизни способствуют активному развитию сферы дополнительного образования школьников. Уже несколько десятилетий существует проблема разрыва качества образования и насущными потребностями работодателей. Особая нехватка кадров ощущается в сфере IT-технологий. Сегодня среди школьников растет спрос на обучение новым цифровым профессиям, позволяющим создавать собственные инновационные продукты. В таких условиях необходимы специальные площадки, оснащенные высокотехнологичным оборудованием и способствующие удовлетворению повысившегося спроса на специалистов отрасли высоких технологий.

Психолого-педагогический аспект дополнительного образования школьников состоит в том, что данная деятельность должна иметь под собой систему внутренних мотивов со стороны самого школьника. Только тогда подобная деятельность будет продуктивна, то есть будет иметь под собой результат, удовлетворяющий запросу общества. Таким образом, качественная система дополнительного образования базируется на замкнутой цепи потребностей и мотивов [2]: общество в лице наукоёмких отраслей производства нуждается в обеспечении качественными специалистами, способными решать задачи требующие наличия уникальных компетенций; посредством государственного участия формируются соответствующие площадки обеспеченные современными средствами; учащиеся общеобразовательных учреждений заинтересованные в реализации собственного научно-технического потенциала, стремятся использовать созданные площадки в виде начального этапа освоения заданных компетенций [1]. Площадками для реализации сформулированных

задач поставленных перед современной системой дополнительного образования могут стать детские технопарки «Кванториум».

С 2006 года в России реализуется программа «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий». Одним из ключевых направлений деятельности современных российских технопарков является сотрудничество с учебными заведениями. Целью этого сотрудничества становится подготовка кадров для наукоёмких сфер промышленности, а также для предприятий – резидентов. Одним из результатов такого сотрудничества стал детский технопарк «Зауральский навигатор». На данный момент в Российской Федерации действует 89 детских технопарков «Кванториум» в 62 субъектах федерации.

Кванториум представляет собой технопарк для детей различных возрастов (от 5 до 18 лет), по своей сути Кванториум является структурированной территориальной единицей, на базе которой дети обучаются. Целью формирования детских технопарков является вовлечение большого числа учащихся в научно-техническую и инженерно-конструкторскую деятельность в различных отраслях знаний. Выделяют следующие задачи кванториумов:

- создание системы научно-технического просвещения через привлечение детей и молодёжи к изучению и практическому применению наукоёмких технологий;
- проектирование социального лифта для молодежи, проявившей значительные таланты в научно-техническом творчестве;
- обеспечение подготовки национально-ориентированного кадрового резерва для наукоёмких и высокотехнологичных отраслей экономики РФ;
- разработка и внедрение нового российского формата дополнительного образования детей в сфере инженерных наук;
- обеспечение системного выявления и дальнейшего сопровождение одаренных в инженерных науках детей.

Исходя из конкретизации целей и задач, выделяются следующие виды кванториумов по направленности деятельности: автоквантумы; авиаквантумы; data-квантумы; экоквантумы; энеджиквантумы; робоквантумы; нейроквантумы; наноквантумы; космоквантумы; биоквантумы; it-квантумы; радиоквантумы; ноухауквантумы; гелеоквантумы. Любой кванториум включает в себя следующие образовательные пространства: учебные классы; лектории; игровые зоны; зоны для общения. Основная идея кванториума – через увлекательную деятельность, в том числе и игровую, изучить передовые технологии и научиться применять теоретические знания на практике. Образовательный процесс в рамках кванториума строится на базе двух составляющих – работа в микрогруппах и освоение межпредметных и метапредметных знаний, умений и навыков, среди которых стоит выделить: умение ставить цель, умение ясно выражать свои мысли, умение выполнять работу в чётко установленных временных рамках.

Таким образом, с помощью деятельности технопарков наука перестает быть для подростков лишь сухими фактами, а становится возможностью воплощать в жизнь собственные идеи, создавать бизнес-проекты, постигать новые компетенции. Выстраивается система, в которой учащийся имеет конкретную площадку приложения полученных знаний, деятельность школьника направляется на актуализацию этих знаний, что в свою очередь, может позволить обеспечить бесперебойное повышение качества кадрового запаса наукоёмких отраслей.

Литература

1. Компетентностный подход в обучении: учебно-методическое пособие / О.В. Еремкина, Н.Б. Федорова, Д.В. Морин, М.А. Борисова. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2010. – 48 с.
2. Подходы к формированию технологической подготовки в школе / Ваганова О.И., Абросимова М.А., Бакулина Н.А., Семёнова Д.М. // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции / Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. – С. 96–99.

Technopark “Quantorium” and its importance in additional education of schoolchildren

Danil E. Malykh

*student, Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named after Kozma Minin*

Nizhny Novgorod, Russia

e-mail: danil.malykh.2000@mail.ru

Anastasia S. Potapova

*student, Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named after Kozma Minin*

Nizhny Novgorod, Russia

e-mail: anastasiapotapova2002@gmail.com

Keywords: technopark, additional education, competence approach.

Роль тренера-технолога в сопровождении учителей по развитию логического действия «делать выводы»

Мартынец М.С.

магистрант, канд. пед. наук, доцент

*ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет», г. Москва, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3684-876X>

e-mail: MartynetsMS296@mgpu.ru

Ключевые слова: базовые логические действия, умозаключение, аналогия отношений, тренер-технолог, сопровождение.

Актуальность. Обновлённые федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) начального и основного общего образования (далее – НОО и ООО соответственно), вслед за своими предыдущими редакциями, на наш взгляд, не внесли существенных изменений в части требований к достижению результатов. К достижению метапредметных результатов (ФГОС НОО п. 42.1; ФГОС ООО п. 43.1) предъявляются требования к формированию и развитию:

1. базовых логических действий в
 - ФГОС НОО: «...делать выводы»;
 - ФГОС ООО: «делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии...»;
2. базовых исследовательских действий в
 - ФГОС НОО: «формулировать выводы и подкреплять их доказательствами...»;
 - ФГОС ООО: «самостоятельно формулировать ... выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования...».

Рассматриваемая проблема. В отличие от предыдущих редакций, актуальная редакция ФГОС отличается большей степенью детализации требований. Здесь мы уже можем проследить дельту – приращение умений от уровня начального образования к основному. Несмотря на это, учителя по-прежнему испытывают затруднения в развитии метапредметных умений на содержании отдельных учебных предметов. Возможно, «снять» эти затруднения учителей сможет позиция тренера-технолога при создании ряда условий. Человек, занимающий позицию тренера-технолога, в школе:

- организует деятельность учителей по освоению элементов технологии (например, развитие логических действий на «взрослом» содержании);
- помогает осуществить перенос технологии на содержание отдельных учебных предметов (в урочную деятельность);

- организует прикладные исследования и «места сборок» (варианты: творческие группы внутри школы, апробации заданий, совместные публикации и доклады на научно-практических конференциях и т. п.). **Методологию и методы исследования** могут составить:
- теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин);
- теория и технология Способа диалектического обучения (А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов);
- метод культурно-исторической реконструкции.

Постановка задачи. В данной работе мы позволим себе остановиться на базовых логических действиях, среди которых находим вышеуказанное требование ФГОС к результатам обучающихся «формулировать выводы», и сделаем попытку реконструкции взятого нами умения через серию определений опорных понятий.

Интересна взаимосвязь понятий «доказательство», «умозаключение» и «вывод». Если доказательство – совокупность умозаключений, где вывод в первом становится посылкой во втором и т. д., то умозаключение, как основная его часть, – форма мысли, состоящая из одной или нескольких посылок и вывода. Вывод – структурная единица умозаключения, состоящая из субъекта, связки и предиката. Науке известны две другие формы мысли: суждение и понятие. Остановимся на них.

Суждение – форма мысли, состоящая из субъекта, связки и предиката. Субъект и предикат суждения – понятия, а связка – отношение между ними. Понятие – элементарная форма мысли, в языке выражается именем существительным, состоит из содержания (определение) и объёма (виды на основе логической операции деления). Предельно обобщённым понятием является категория (частной науки или философии), предельно ограниченным понятием – термин (понятие с единичным объёмом).

Из вышесказанного следует, что ранее, чем овладеть умением формулировать умозаключения (9 класс), обучающемуся следует научиться формулировать выводы (4 класс). Ещё ранее следует научиться делить понятия и определять их. До этого – сравнивать и анализировать.

Содержанием для формулирования выводов и всех нижестоящих логических операций становится система понятий каждого учебного предмета. Диагностика сформированности умения – задания, оценивающие следующие результаты:

9 класс, по количеству посылок:

- делает выводы с использованием индуктивных умозаключений (2+);
- делает выводы с использованием дедуктивных умозаключений (2);
- делает выводы с использованием умозаключений по аналогии (1).

4 класс, по возрастанию сложности (выше – сложнее):

- делает выводы, вытекающие из одной или нескольких посылок (итоговый результат);

- определяет субъект суждения;
- определяет предикат суждения;
- различает сравнимые и несравнимые понятия;
- определяет отношения между понятиями (промежуточный результат);
- сравнивает понятия на основе выделенных признаков;
- анализирует содержание понятия с целью выделения признаков.

Далее приведём ряд примеров, иллюстрирующих вышесказанное. Все примеры объединяются видом умозаключения, который обучающимся необходимо составить, и отношением между понятиями, которые предложены обучающимся в качестве исходных понятий.

Исходными для данных понятий во всех примерах будет пара понятий «книга – страница». Определив отношение между исходными понятиями, далее в каждом из примеров необходимо выбрать то одно понятие, которое стоит с данным понятием в том же отношении. Данные понятия:

1. Предложение – ?
 - a. Грамматическая основа;
 - b. Простое предложение;
 - c. Единица языка;
 - d. *«Наступила осень, начался учебный год – одна новость хуже другой.»*
2. Треугольник – ?
 - a. Равнобедренный треугольник;
 - b. Плоская геометрическая фигура;
 - c. Треугольник ABC;
 - d. Угол $A = 90^\circ$.
3. Кошка – ?
 - a. Собака;
 - b. Домашнее животное;
 - c. Лапки;
 - d. Кошка Мурка.
4. Программа магистратуры – ?
 - a. Программа бакалавриата;
 - b. Курс «Анализ проблемных ситуаций и действий в них»;
 - c. Программа ВПО;
 - d. Программа магистратуры по направлению психолого-педагогического образования.

Примеры иллюстрируют, что подобные выводы вполне можно получать на различных учебных предметах, на любом предметном содержании. Поскольку обучающимся предлагается лишь выбрать один из четырёх правильных вариантов, трудность данного задания вполне может подходить для уровня начального образования. Предлагаем читателю самостоятельно найти правильные ответы.

Следуя теории поэтапного формирования логических действий (П. Я. Гальперин), на наш взгляд, необходимо с обучающимися начинать с элементарных логических приёмов (анализ–сравнение–синтез), после их усвоения (уход во внутреннюю речь) переходить к более сложным логическим операциям, апофеозом которых является доказательство как совокупность умозаключений. Этот же принцип «от простого к сложному» находим и в более ранних трудах, в том числе – у Я.А. Коменского.

Перспективы исследования. Ценность практикуемых нами теории и технологии Способа диалектического обучения в аспекте реализации требований ФГОС, на наш взгляд, заключается в его инструментальной составляющей, помогающей в развитии мышления на содержании различных учебных дисциплин через осуществление умений формальной и диалектической логики над изучаемыми понятиями. В тезисах отражён один из таких инструментов в примерах заданий на формулирование выводов. Задачи тренера-технолога видятся нам, на первом шаге на пути освоения этой позиции человека, в пробах применения инструментов передаваемой в рамках научно-методического сопровождения учителям технологии на «взрослом» содержании; помощи учителям осуществить перенос элементов технологии на отдельные понятия учебных предметов; организации прикладных исследований и «мест сборок» (творческие группы, совместные публикации и доклады на конференциях). Дальнейшие пробы в исследованиях будут посвящены поиску ответов на вопрос «Может ли освоенная нами позиция тренера-технолога помочь понять, как дальше передавать теорию и технологию Способа диалектического обучения?».

Литература

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100).
2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101).
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь (сборник). М. АСТ, 2013. 790 с.
4. *Гальперин П.Я.* Четыре лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 112 с.

The role of the trainer-technologist in accompanying teachers on the development of the logical action “to make conclusions”

Mikhail S. Martynets

Master's degree student,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3684-876X>,

e-mail: MartynetsMS296@mgpu.ru

Keywords: basic logical actions, conclusion, relationship analogy, trainer-technologist, encouragement.

Языковое мышление роста у российских подростков: констатирующее исследование

Маслова Н.С.

*Магистрант Института Педагогики СПбГУ
Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-
Петербург, Российская Федерация
email: natasha.maslova2020@gmail.com*

Ключевые слова: языковое мышление роста, фиксированное мышление, самооценка, подростковый возраст, постановка целей, реакции на неудачи.

Изучение иностранного языка – процесс, нередко связываемый с большим количеством сложностей разного рода, могущими возникнуть как в учебной аудитории, так и за ее пределами: критическими замечаниями со стороны преподавателей, допускаемыми ошибками, страхом их допущения как таковым, возможным отвержением носителями целевого языка, критикой со стороны собеседников и многими другими.

Результаты зарубежных исследований свидетельствуют в пользу того, что то, каким образом человек смотрит на свои способности, влияет на его поведение при столкновении с подобными сложностями и, как следствие, эффективность процесса обучения [5]. Так, *языковое мышление роста* – убежденность в том, что языковые способности могут быть развиты при должном усердии – может помочь справиться с этими самыми сложностями, в то время как *фиксированное мышление* – убежденность в том, что языковые способности неизменны и не могут быть развиты, несмотря на предпринимаемые попытки – напротив, может стать причиной замедления прогресса в обучении или даже отказа от изучения выбранного языка [5].

Подростковый возраст – время стремительных изменений, развития, обучения и нередко профессионального самоопределения. То, каким образом подросток проходит данный период, оказывает значительное воздействие на его дальнейшую жизнь (в частности, его образовательный путь) [2]. Сосредоточение внимания на данной возрастной и образовательной категории представляется целесообразным в том числе и потому, что опыт зарубежных исследователей позволяет заключить, что интервенции направленные на развитие мышления роста, оказываются наиболее эффективными при проведении их среди учащихся, находящихся на сложных, в частности, так называемых «переходных» образовательных этапах [1]. Изучение языкового мышления роста и его связи с процессом изучения иностранного языка в российском контексте может определить наиболее эффективные стратегии при работе с подростками.

Таким образом, мы поставили перед собой задачу проведения констатирующего исследования в контексте российской школы. Целью настоящего исследования стала проверка гипотезы о существовании взаимосвязи *языкового мышления роста* российских подростков с *характером постановки целей и реакцией на неудачи*. Мы предполагаем, что более выраженное языковое мышление роста будет коррелировать со склонностью ставить цели, направленные на совершенствование и обучение – так называемые *цели мастерства*, и более позитивно реагировать на неудачи (в частности, отвержение собеседниками, непонимание обращенной речи, трудности с ясным выражением собственных мыслей на иностранном языке и т.д.), рассматривать эти самые неудачи как возможность научиться чему-то новому. При этом мы предполагаем, что фиксированное языковое мышление, напротив, будет коррелировать со склонностью ставить цели, направленные на избегание неудач и ситуаций, в которых учащиеся могли бы показаться некомпетентными – так называемые *цели избегания*, а также цели, исключительно направленные на демонстрацию собственных способностей – так называемые *демонстрационные цели*, более негативно реагировать на неудачи: стремиться избежать подобных ситуаций в будущем, выбраться из текущей ситуации, не разобравшись в ней, сталкиваться с тревогой в связи со случившимся.

Кроме того, мы выдвинули гипотезу о возможном различии учащихся в зависимости от их самооценки. Так, мы предполагаем, что учащиеся с более высокой самооценкой (учащиеся, предполагающие, что получат более высокие отметки в следующей четверти или семестре) будут обладать более высоким мышлением роста, будут проявлять более продуктивные реакции на неудачи и ставить цели, направленные на развитие и обучение.

В исследовании приняли участие учащиеся российских школ в возрасте от 14 до 17 лет (средний возраст – 16 лет), дополнительно занимающиеся филологией: респонденты являлись участниками литературных смен образовательного центра «Интеллект». Анализируемая выборка составила 18 человек, из них 15 девочек и 3 мальчика.

В качестве методов исследования применялись адаптированные и переведенные на русский язык опросники:

1. Шкала языкового мышления роста (Language Mindset Inventory) для измерения выраженности языкового мышления роста [4];
2. Шкала реакций на неудачи (Responses to Failure Situation Scale): оценка сценариев для выявления того, какого рода реакция при столкновении с неудачами свойственна учащемуся [4];
3. Шкала ориентации целей (The Goal Orientations Scale) для определения того, какого рода цели склонен ставить учащийся [3].

Утверждения, представленные в перечисленных шкалах, оценивались участниками по 6-ти балльной шкале Лайкерта.

Как было упомянуто ранее, анализу подвергался и когнитивный компонент самооценки учащихся: самооценка уровня знаний по иностранному языку операционализировалась через предполагаемую оценку в этой четверти/в этом семестре (участникам задавался вопрос: «Как Вы думаете, какую оценку по иностранному языку Вы получите в этой четверти/в этом семестре?»).

В результате исследования была обнаружена корреляция между выраженностью мышления роста и склонностью ставить цели мастерства ($r = 0,476$, $p < 0,05$), более продуктивно реагировать на неудачи ($r = 0,721$, $p < 0,05$). При этом статистически значимой корреляции между фиксированным мышлением, склонностью ставить демонстрационные цели и цели избегания, а также склонностью менее продуктивно реагировать на неудачи обнаружено не было, что позволяет утверждать о частичном подтверждении нашей гипотезы. Полученные результаты обосновывают целесообразность разработки интервенций, направленных на развитие языкового мышления роста, и обучения учителей техникам, способствующим его развитию на уроках.

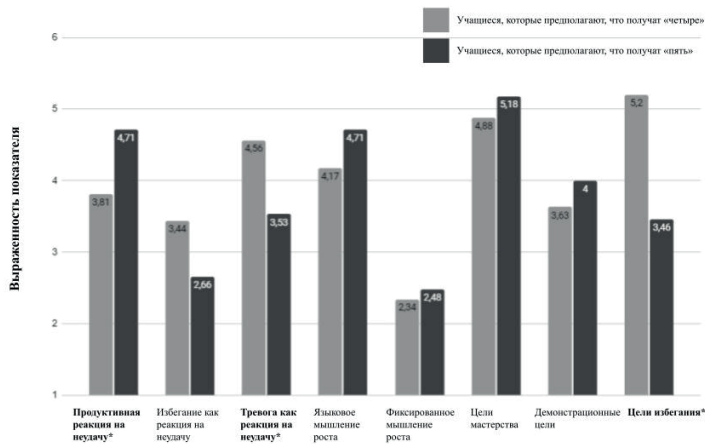


Рис. 1. Выраженность анализируемых показателей в зависимости от ожидаемой оценки ($n=18$).

Кроме того, статистически значимое различие было обнаружено между учащимися с менее низкой самооценкой и учащимися с более высокой самооценкой (рис. 1). Так, учащиеся, предполагающие, что они станут отличниками, оказались более склонны продуктивно реагировать на неудачи ($p < 0,05$), менее склонны испытывать тревогу при столкновении с ними ($p < 0,05$), а также менее склонны ставить цели, направленные на избегание неудач ($p < 0,05$). Полученные результаты

не позволяют нам говорить о том, что наша вторая гипотеза подтвердилась полностью, так как значимых различий в типах языкового мышления между учащимися с более низкой и более высокой самооценкой обнаружено не было.

Отметим, что полученные результаты могут быть связаны как с малым объемом выборки, так и с тем фактом, что большее число участников исследования имеют отличную успеваемость по иностранному языку. Результаты зарубежных исследований говорят о том, что мышление роста оказывает наиболее значимое влияние на изучаемые нами факторы в случае с учащимися из групп риска (в частности, учащимися с низкой успеваемостью) [1]. В данный момент мы продолжаем развивать наше исследование и накапливать данные. В связи с этим планируется включение в выборку учащихся с более низкой успеваемостью, расширение объема выборки в целом и проведение дополнительного исследования в дальнейшем.

Литература

1. *Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S.* Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention //Child development. – 2007. – Т. 78. – № 1. – С. 246–263.
2. *Dahl R.E.* et al. Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective //Nature. – 2018. – Т. 554. – № 7693. – С. 441–450.
3. *Elliot A.J., Church M.A.* A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation //Journal of personality and social psychology. – 1997. – Т. 72. – № 1. – С. 218.
4. *Lou N.M., Noels K.A.* Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom //Contemporary Educational Psychology. – 2016. – Т. 46. – С. 22–33.
5. *Lou N.M., Noels K.A.* Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching //System. – 2019. – Т. 86. – С. 102126.

**Growth language mindset in Russian adolescents:
an ascertaining study**

N.S. Maslova

Master's student

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

email: natasha.maslova2020@gmail.com

Финансовая грамотность в контексте обновления содержания школьного образования

Милованова М.С.

*Магистрант, Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
Учитель, Государственное бюджетное общеобразовательное
учреждение города Москвы «Школа № 2099»
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: milovanovams@mgpu.ru*

Ключевые слова: финансовая грамотность, обществознание, игровые технологии.

Формирование функционально грамотного человека является приоритетным направлением в развитии современного образования. Сегодня образование играет определяющую роль в становлении человека, его интеграции и самоопределения в обществе. Функционально грамотный человек способен быстро адаптироваться в стремительно меняющемся мире.

Понятие «функциональная грамотность» известно ещё с 1957 года, когда ЮНЕСКО предприняло первые попытки обратить внимание научного сообщества на актуальность использования теоретических знаний в повседневной жизни. Именно тогда возникает потребность во введении нового термина, необходимость в расширении понятия «грамотность» и исследование в области внедрения нестандартных методов обучения. Г.М. Каджаспирова и А.М. Новиков едины в своей позиции. Для них грамотность – это владение человеком навыками устной и письменной речи.

Если говорить о более широком значении понятия «грамотность», то это степень владения знаниями в определённой области и умение их применять. Обращаясь к определению А.А. Леонтьева, где он формулирует понятие «функциональная грамотность» мы можем отметить схожесть позиций в том, что функциональная грамотность подразумевает способность человека использовать полученные знания для решения жизненных задач.

Обращаясь к другим источникам, мы можем наблюдать расширение значения понятия «функциональная грамотность». Такие исследователи как Э.Г. Азимов, А.Н. Шуков раскрывают данное понятие более широко. Например, они пишут о способности человека максимально быстро адаптироваться в меняющейся среде. Функционально грамотный человек должен обладать не только широким кругозором, но и уметь применять знания для решения практических задач.

Финансовая грамотность наряду с математической, читательской, естественно-научной и другими видами является составляющей частью

функциональной грамотности. Поэтому в данной статье хотелось бы акцентировать внимание на финансовой грамотности как части функциональной грамотности.

В актуальном ФГОС отмечается, что развитие функциональной грамотности является одним из приоритетных условий реализации программы общего образования. К функциональной грамотности относят способность решать учебные задачи и жизненные задачи с помощью сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов действий. С 1 сентября 2022 года по итогам освоения программы основного общего образования школьники получают знания по финансовой грамотности в ряду обязательных. В основной школе вопросы финансовой грамотности будут затронуты при изучении «Обществознания», «Информатики», «Географии», «Математики».

В данной статье хотелось бы рассмотреть финансовую грамотность как составляющую функциональной грамотности и раскрыть следующие аспекты: описать содержание данного понятия, критерии сформированности финансовой грамотности на уровне основного общего образования.

Под финансовой грамотностью (по мнению PISA) понимается совокупность осведомлённости, знаний, навыков, установок и поведения, связанных с финансами и необходимых для принятия обоснованных финансовых решений и, в итоге, достижения личного финансового благополучия и принятия эффективных финансовых решений. Из данного определения мы наблюдаем, что финансовая грамотность включает в себя не только понимание и знание финансовых понятий, но предполагает наличие реального опыта и навыков взаимодействия с финансовыми рынками.

Целенаправленное исследование уровня финансовой грамотности началось в 2012 году в исследовании PISA. Авторы проекта уделяли внимание разработке методики измерения ФГ и мониторингу прогресса в этой области. Говоря о мониторинге проблематики ФГ в России, то она связана с историческим прошлым, особенно с процессом формирования рыночной экономики, рынка финансовых услуг. Эксперты связывают недостаточный уровень финансовой грамотности россиян в первую очередь с фрагментарным характером преподавания финансовой грамотности в образовательных организациях и отмечают, что необходимо реализовывать целенаправленный учебный процесс в области финансовой грамотности.

Критерии сформированности финансовой грамотности в основной школе связаны с категориями познавательной деятельности, которые определены в «Единой рамке компетенций по финансовой грамотности в Российской Федерации»:

- выявление финансовой информации;
- анализ информации в финансовом контексте;

- оценка финансовых проблем;
- применение финансовых знаний и понимания.

Данные критерии направлены на оценку освоения элементов финансовой грамотности, связанных с познавательной деятельностью учащихся основной школы. Задания из комплексов разработано по определённому сюжету и направлено на проверку конкретного познавательного действия.

В связи с этим стоит обратиться к анализу результатов исследования PISA-2018, который позволяет выделить важные аспекты состояния финансового образования российских школьников. Данные аспекты необходимо учитывать при дальнейшей работе по развитию финансового образования в России:

1. Больше всего затруднений у наших школьников возникло с содержательной областью, связанной с повседневными покупками товаров, платежами, расходами и банковскими картами. Затруднения возникли с выявлением и анализом финансовой информации.
2. Российские школьники обладают низким уровнем знаний о системе кредитования, о инвестировании и механизме налогообложения.
3. Наши учащиеся имеют сложности с аргументацией своих ответов, так как отсутствует личный опыт в финансовой сфере.

В связи с перечисленными аспектами стоит обратиться к факторам, которые помогут повысить уровень финансовой грамотности школьников и подготовить их к грамотному взаимодействию с современными финансовыми институтами.

Во-первых, одним из важных факторов, влияющих на формирование финансовой грамотности, является учебный предмет «Обществознание». Данный предмет не только рассказывает школьникам о человеке и обществе, но и позволяет на приближенных к жизни ситуациям приобрести финансовый опыт. Экономическая составляющая обществознания на уровне основного общего образования позволяет обратиться почти ко всем сферам финансовой грамотности. Особенность данного предмета в том, что он сочетает в себе как теоретические, так и практические навыки, связанные с финансовой грамотностью.

Во-вторых, использование игровых технологий при изучении вопросов финансовой грамотности на уроках обществознания позволяет заинтересовать учащихся, активизировать, так как финансовая грамотность часть жизни современного школьника. Одним из вариантов игровых технологий являются деловые игры. Образовательный проект «ПАКК» доказал, что игра является состоятельным инструментом при формировании финансовой грамотности.

Итак, мы видим, что финансовая грамотность согласно актуальному ФГОС ООО интегрирована во многие учебные предметы, входящие в основные образовательные программы. Особенную роль в формировании

финансовой грамотности занимает обществознание, так как на уроках часто приходится обращаться к сфере финансов. В том числе современному педагогу стоит обратиться к игровым технологиям на уроках обществознания, которые позволяют повысить эффективность образовательного процесса.

Современное российское образование в области финансовой грамотности находится на стадии активного обновления и развития. Сегодня финансовая грамотность – это не только образовательный тренд, но и показатель уровня знаний, умений, адаптивности личности в социуме.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2009
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Available at: <https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar.html>
3. Мои финансы : [сайт]. URL: <https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/materials/edinaya-ramka-kompetencij-po-finansovoj-gramotnosti-dlya-shkolnikov-i-vzroslyh/>
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального образовательного стандарта основного общего образования».
5. Рутковская Е.Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке учебных заданий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-gramotnost-kak-komponent-funktionalnoy-gramotnosti-podhody-k-razrabotke-uchebnyh-zadaniy> (дата обращения: 09.10.2022).

Financial literacy in the context of updating the content of school education

Milovanova M.S.

*Master student, Moscow City Pedagogical University
(GAOU VO MGPU), Moscow, Russian Federation
Teacher, State budgetary educational institution of the city
of Moscow "School No. 2099", Moscow, Russian Federation
e-mail: milovanovams@mgpu.ru*

Keywords: financial literacy, social science, gaming technologies.

Формирование языковой личности школьников в условиях полилингвального и поликультурного образования

Набиева Р.И.

*Казанский (Приволжский) Федеральный Университет,
Институт психологии и образования
Казань, Россия
e-mail: ramziyanabieva1996@gmail.com*

Аннотация: В нашем исследовании мы рассматриваем актуальные вопросы обучения лексике иностранного языка (английского языка) с опорой на родной язык с целью изучения особенностей формирования языковой личности школьников в условиях полилингвального обучения. Также мы изучили вопросы взаимосвязи языка и культуры. Ведь при обучении языку важно дать детям представление и о культуре, ценностях того или иного народа.

Ключевые слова: обучение и воспитание, поликультурное образование, язык, культура, менталитет

В рамках нашего исследования мы провели диагностику и анализ уровня сформированности языковой личности школьников и исследовали качество поликультурного воспитания среди обучающихся МБОУ «Лицей № 23» Ново-Савиновского района г. Казани и ГАОУ «Адымнар – путь к знаниям и согласию» среди обучающихся 9 классов экспериментальной и контрольной групп. В нашем исследовании приняли участие 100 человек.

Исследование состояло из 2-х частей. Первая часть была посвящена изучению языковой подготовки учащихся, сформированности их языковых умений и навыков, а вторая была направлена на выявление уровня поликультурности на основе диагностики и анализа толератного поведения и уровня готовности к межкультурной коммуникации. В качестве диагностических методик были использованы экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) и диагностический тест отношений (ДТО) Г. Солдатовой. Для исследования уровня языковой подготовки учащихся использовались разработанные нами задания на умение сравнивать, анализировать и использовать в коммуникативной ситуации языковые образцы.

Исследование осуществлялось в экспериментальной и контрольной группе. Оно проводилось в три этапа: констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап. Исследование показало, что уровень языковой подготовки выше в полилингвальном комплексе «Адымнар», где изучению языков уделяется особое внимание и обучение ведется на трех языках: татарском, русском и английском. Учащиеся преде-

монстрировали хорошие знания в области идиоматики и фразеологии, показали умение свободно выражать свои мысли как на родном, так и на иностранном языке. В МБОУ “Лицей № 23” наблюдается средний уровень владения языками. У большинства детей есть потенциал и желание изучать языки. Также наше исследование показало, что чем выше уровень сформированности языковых навыков и компетенций, тем более развито у детей чувство толерантности и уважительного отношения к другим культурам и национальностям (см. Таблицы 1 и Таблица 2).

Таблица 1

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования в ЭГ И КГ “Лицея № 23”

Уровень знаний	До начала эксперимента (констатирующий этап)		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	80 % (20 чел из 25)	80 % (20 из 25)	88 % (22 из 25)	80 % (20 из 25)
Средний	12 % (3 из 25 чел)	8 % (2 из 25)	12 % (3 из 25)	12 % (3 из 25)
Низкий	8 % (2 из 25)	12 % (3 из 25)	0 %	8 % (2 из 25)

Таблица 2.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента в ЭГ и КГ полилингвального комплекса “Адымнар – путь к знаниям и согласию”

Уровень знаний	До начала исследования (констатирующий этап)		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	84 % (21 из 25)	80 % (20 из 25)	88 % (22 из 25)	80 % (20 из 25)
Средний	16 % (4 из 25)	20 % (5 из 25)	12 % (3 из 25)	20 % (5 из 25)
Низкий	0 %	0 %	0 %	0

На втором (формирующем) этапе мы провели 10 интегрированных занятий (английского и татарского языков) с участниками экспериментальной группы в “Лицее № 23” и ГАОУ “Адымнар – путь к знаниям и согласию” с целью формирования лексических умений и навыков. А затем мы предложили учащимся сделать проверочное задание с целью проверки знаний (см. Диаграмма № 1)

Такое же исследование мы провели в полилингвальном комплексе «Адымнар –путь к знаниям и согласию». В качестве участников исследования было отобрано 50 человек (25 учащихся экспериментальной и 25 учеников контрольной групп). Учащимся экспериментальной и контрольной группы было предложено проделать задания на знание лексического материала (см. Диаграмма № 2)



Диаграмма № 1. “Результаты исследования в ЭГ и КГ на формирующем этапе эксперимента в “Лицее № 23”

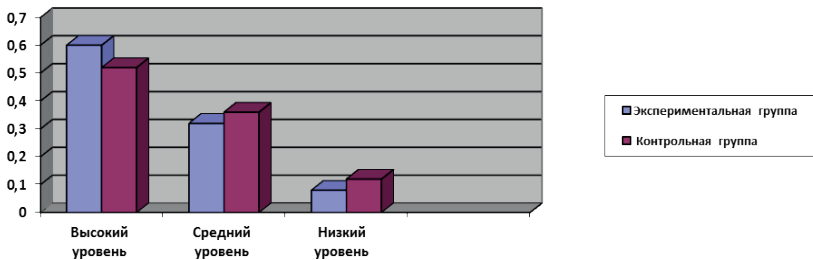


Диаграмма № 2. “Результаты исследования на формирующем этапе эксперимента в ЭГ и КГ в “Адымнар – путь к знаниям и согласию”

На формирующем этапе эксперимента проводилась беседа с учащимися на тему “Культура межнационального, межкультурного общения и взаимодействия”, “Толерантное поведение”, “Национальное самосознание” и т.д. в рамках интегрированных мероприятий по родному и английскому языку. На классных часах также было уделено внимания этому вопросу. В качестве диагностики сформированности поликультурных знаний и компетенций проводилась методика “Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения” У.А. Кухаревой. Измерение уровня сформированности толерантности поможет определить представления подростков о представителях других социальных и культурных групп и их отношение к ним, а также об эффективности работы воспитательной и социальной службы школы по формированию толерантного сознания учащихся. Известные в настоящее время методики определения толерантного поведения (толерантности) дают достаточно полную картину, но все они требуют, как правило, индивидуальной работы с каждым респондентом и больших временных затрат для обработки и анализа данных («Индекс толерантности» – Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова; Вопросник для измерения толерантности – В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магу-

ра; «Диагностика общей коммуникативной толерантности» – В.В. Бойко; «Шкала социальной дистанции» - Э.Богардус и др.). Представленная методика даёт возможность провести подобную диагностику большой группы школьников, за короткий срок, информативную и не требующую больших временных затрат.

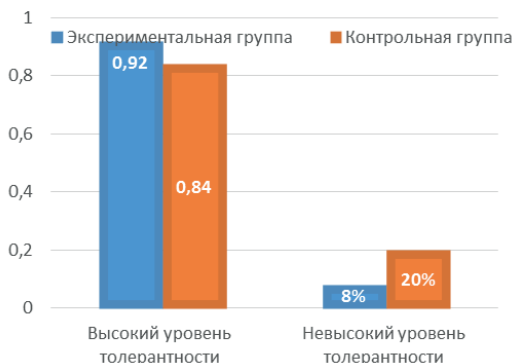


Диаграмма 3. Исследование уровня толерантного поведения на формирующем этапе эксперимента в ЭГ и КГ в «Лицее № 23»



Диаграмма 4. Исследование уровня толерантности в ЭГ и КГ на формирующем этапе эксперимента в полилингвальном комплексе «Адымнар»

Исходя из полученных данных, рекомендуется включение следующих направлений работы в программу:

- формирование жизненных навыков, которые заключаются в повышении у подростков устойчивости к различным отрицательным социальным влияниям;
- развитие эмоциональной сферы подростков, способности к сопереживанию и формированию адекватной самооценки;
- деятельность, дающая подросткам возможность реализовать повышенную поведенческую активность и потребность в самореализации (волонтерское движение, школа лидеров и т.п.);

- информационная работа, дающая подросткам знания о традициях и особенностях различных этнических и социокультурных общностей людей.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что обучение иностранному языку с опорой на родной язык формирует у детей поликультурные знания, учит их сравнивать, анализировать языковые образцы и материалы, формирует у них межкультурную компетенцию, которая является результатом полилингвального и поликультурного обучения – одного из приоритетных направлений современного образования. Такая система обучения предусматривает обучение на нескольких языках. В Татарстане к 2022-ому году планируют создать сеть полилингвальных образовательных комплексов с обучением на трех языках – русском, татарском и английском.

Литература

1. *Башинова С.Н.* Подготовка учителя к работе в поликультурной среде / В.Ф. Габдулхаков, М.Г. Семенова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2019. – № 3 (55), С. 7–16.
2. *Валиуллина Ф.М.* Роль и место мультимедийных технологий в обучении иностранному языку // Современные модели в преподавании языков и культур в контексте менеджмента качества образования. М., 2009. С. 148–150.
3. *Васильева Ю.С.* Основания для выбора методов обучения иностранным языкам в современных условиях // Современные модели в преподавании языков и культур в контексте менеджмента качества образования. М., 2009. – С. 150–155.
4. *Габдулхаков В., Шишова Е.* Влияние профессионального мастерства педагога на коммуникативное развитие детей в поликультурной среде. // Сб.: Многоязычие и образование. – Berlin: Retorika GmbH, www.retorika.de, 2019. ISBN 978-3-944172-53-8. С. 171–181.
5. *Габдулхаков В.Ф.* Подготовка учителя к работе в поликультурной среде. / Габдулхаков В.Ф., Башинова С.Н., Семенова М.Г. // Научно-практический журнал «Новое в психолого-педагогических исследованиях: Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики». 2019. № 3(55). С. 7–15.

Использование квест-технологии при обучении английскому языку в школе

Насырова Р.Р.

*Студент 4 курса, Оренбургский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ОГПУ)
г. Оренбург, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3296-9441>

e-mail: reginanasyrova78@gmail.com

Ключевые слова: квест-технология, мотивация, подростки, английский язык, основное общее образование.

В современном мире все больше востребованы всесторонне развитые люди, умеющие решать поставленные задачи качественно и в короткие сроки. Чтобы реализовать данную цель, в образовательных учреждениях учителям не только самим приходится проявлять поисковую активность, но и вовлекать в эту активность самих обучающихся, которые часто сталкиваются с трудностями в процессе обучения, что мешает им получить должные знания, умения, навыки и компетенции. [3, с. 14]. Вместе с тем, необходимость внедрения и использования современных технологий в образовательный процесс, ориентированных на решение поставленных задач актуализирует цель нашей статьи, которая заключается в обосновании использования квест-технологии при обучении английскому языку в 6 классе.

В связи с такой тенденцией в системе образования, у преподавателей и учителей вызывает интерес квест-технология [1, с. 142], которая представляет собой приключенческую игру, имеющую соревновательный характер, учитывающую время, позволяющую развивать важные личностные качества и где обучающиеся решают умственные задачи для продвижения по сюжету [5, с. 187]. Квесты могут быть как онлайн, то есть web-квесты, так и оффлайн – это квесты в помещении, на природе и т.д.

Квест-технология обладает рядом преимуществ и является эффективной при обучении школьников английскому языку, так как стимулирует самостоятельную творческую деятельность обучающихся, позволяет задействовать всех участников образовательного процесса одновременно, реализовать их творческие способности и мотивировать к процессу обучения. При прохождении квеста ученики, сами того не осознавая, будут не только повторять пройденный материал, но еще и более усердно работать над запоминанием нового.

В рамках образовательного процесса целесообразнее использование реального квеста для достижения лучшего результата в обучении. В нашей статье мы рассмотрим методику организации и проведения квеста для шестиклассников.

Создание квеста базируется на определенных этапах, которые мы предлагаем к рассмотрению в рамках изучения темы “Food” («Еда») в 6 классе. Квест организован для урока обобщения и систематизации знаний.

На первом этапе определяются цели и задачи квеста. Название квеста: “In search of the stolen crystal apple” («В поисках украденного хрустального яблока»). Цель квеста – развить у обучающихся навыки самостоятельного нахождения нужных знаний и применения их в различных ситуациях в дальнейшей жизни. Задач всего три: закрепить знания по теме “Food” («Еда»), развить навыки коммуникации и сотрудничества и способствовать развитию навыков языковой догадки.

Второй и третий этап разрабатываются учителем в зависимости от темы, которую проходят ученики. Темой квеста является “Food” («Еда»). Здесь же определяется, какое оборудование будет использовано при применении квест-технологии. В данном случае используется уже готовый раздаточный материал: картинки, карта, где ученики должны будут составить слово, обозначающее место, где спрятан предмет – ватман с нарисованными деревьями, изображающими сердце леса, хрустальное яблоко в виде броши, аудиозапись, бейджики, ножницы, карандаши или ручки, муляжи и фотографии съедобных продуктов.

Четвертый этап подразумевает написание сценария квеста. Сценарий является выдуманным, отсюда, учитель может под любую тему придумать конкретный сценарий. Наш квест основывается на поиске хрустального яблока, которое украли из сердца леса неизвестные разбойники. По сценарию, квест состоит из семи заданий, где используются некоторые приемы-модели для создания квеста: шифр Цезаря, где каждая буква заменяется другой, находящейся правее или левее по алфавиту через определенный промежуток, рисунок или фото, которое напрямую указывает место, где спрятана следующая подсказка или намек на него, ребус, карты [4, с.310–311].

При написании сценария определяется место квеста. Этот квест проводится на двух этажах школы, где в различных местах каждого из этажей будут спрятаны предметы-подсказки и фотографии, которые ведут к следующему заданию.

Пятый этап – этап реализации квеста, в рамках которого происходит приветствие, привлечение внимания к теме квеста и мотивация на познавательную деятельность.

После вступительной части распределяются роли: картограф – отвечает за составление карты; расшифровщики вырезают секретные знаки в заданиях, выполняют расшифровку в последнем задании; сыщики выполняют задания и комиссар – это учитель, проводящий квест и дающий подсказки в случае необходимости.

После распределения ролей начинается квест. Комиссар читает письмо, которое пришло из секретного источника, где написано, что неизвестные

разбойники украли и спрятали хрустальное яблоко, являющееся сердцем волшебного леса. Далее говорится о том, что если дети не найдут хрустальное яблоко и не вернут его на свое место, то лес может заснуть навсегда и вместе с ним заснут его обитатели. Затем учитель отдает детям карту, письмо и первое задание. В задании нужно разделить предметы на съедобные и несъедобные, и из букв, что находятся на несъедобных продуктах, составить слово, которое будет подсказкой к следующему заданию.

После того как ученики разгадают слово, переходим ко второму заданию. На картинке изображены овощи и фрукты, схожие между собой по цвету и некоторым свойствам. В этом задании дети проверяют свои знания о том, как растут эти продукты, какого они цвета и чем полезны.

В третьем задании необходимо выбрать изображение, которое приобретает другое значение в сочетании со словом указанным наверху карточки.

Четвертое задание заключается в решении ребуса, в котором зашифровано название продукта (более подробная технология создания ребуса описана в [2]).

В пятом задании нужно решить кроссворд, где загаданные слова даются в виде подсказок изображенных рядом с самим кроссвордом.

В шестом задании под фотографией еды, которая была загадана в предыдущем задании лежит последняя подсказка. Здесь нужно помочь лисице найти ее еду, пройдя лабиринт.

В последнем задании, собрав все карточки с «секретными знаками», учащиеся должны расположить их в правильном порядке, отталкиваясь от изображений с нумерацией на карте. Клад участник сможет обнаружить в том месте, которое зашифровано в этом задании. Секретными знаками на карточках являются цифры, обозначающие, под каким номером в алфавите стоит буква из загаданного слова. Далее ученики прикрепляют найденное хрустальное сердце на ватман с нарисованными деревьями. Как только это действие сделано, учитель включает запись, где лес благодарит детей на английском языке за то, что они помогли найти его сердце.

На шестом этапе происходит оценивание результатов квеста. Оценка результатов учеников зависит от того, как они поняли материал, сделали задания и какие навыки и умения открыли и применили при прохождении квеста.

Выполняя задания, ученики не только узнали необходимую для себя информацию, но и закрепили пройденную лексику, научились взаимодействовать друг с другом, работать в команде и выполняли некоторую физическую активность.

И завершающий, седьмой, этап заключается в проведении рефлексии. Здесь учитель вместе с учениками обсуждает, какие моменты были непонятны, что вызвало трудности у учеников, какие знания, умения и навыки ученики открыли и приобрели, что понравилось и т.д. Данный этап

помогает ученикам осознать свои удачи и неудачи, и способствует запоминанию нужной информации, необходимой для применения в будущем.

Необходимо отметить, что предлагаемый нами сценарий квеста носит универсальный характер, может использоваться при изучении различных тем и иностранных языков для развития самостоятельной познавательной деятельности учеников, а также систематизации знаний обучающихся, развития умения осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения задач, формирования навыков коммуникации и сотрудничества.

Литература

1. Безуголова М.С., Дымова Т.В., Шарова И.С. Опыт использования квест-технологий для повышения мотивации к обучению студентов географического профиля в высшей школе [Текст] // Преподаватель XXI век. 2021. № 1–1. С. 141–155. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-1-141-155
2. Докучаева Т.А., Желнова Е.С. Урок-квест как инновационная педагогическая технология на уроках английского языка [Текст] // Цифровая наука. 2020. № 9. С. 46–58.
3. Зеброва Э.А. Применение квест-технологий на уроках иностранного языка в средней школе [Текст] // Альманах мировой науки. 2021. № 3 (46). С. 14–16.
4. Лукашова М.А., Гревцева В.Ф. Квест-технология как средство развития учебно-познавательной компетенции обучающихся на уроках английского языка [Текст] // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании. 2021. С. 307–313.
5. Нурмиева Р.Р., Першина Н.О. Использование веб-квест технологий в обучении иностранным языкам [Текст] // Казанский вестник молодых учёных. 2018. Том 2. № 5 (8). С. 187–191.

Благодарности. Автор благодарит своего научного руководителя, доцента, кандидата педагогических наук, Т.Н. Галинскую за помощь в подготовке рукописи статьи.

The Use of Quest Technology in Teaching English at School

Nasyrova R. Rifatovna

Student of 4th course, Orenburg state pedagogical university, Orenburg, Russia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3296-9441>

e-mail: reginanasyrova78@gmail.com

Keywords: quest-technology, motivation, teenagers, english language, basic general education.

Acknowledgements. The author appreciates her supervisor, associate professor, Candidate of Pedagogical Science, Galinskaia T.N. for her help in preparing the manuscript of the article.

Скулшутинг как социально-педагогическая проблема

Ногтикова В.Р.

студент 4 курса гуманитарного факультета

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный педагогический
университет» (ФГБОУ ВО «ВГПУ»), г. Воронеж, Россия.*

e-mail: nogtikova1978@mail.ru

Ключевые слова: скулшутинг, колумбайн, школьники, социальная педагогика.

Последние несколько лет российские СМИ всё чаще пестрят заголовками: «Стрельба в школе Ижевска», «Десятиклассник устроил массовое убийство в школе № 263», «Трагедия в гимназии № 175, г. Казань» и т.д. Всё это говорит о нарастании тенденции увеличения ситуаций насилия в школьной среде, которые непосредственно приводят к гибели учеников и работников образовательных организаций. В связи с распространением данного явления, в Россию из Соединённых штатов Америки, где такие ситуации происходили намного ранее и более распространены, и пришло понятие скулшутинга.

Само слово «скулшутинг» («schoolshooting») состоит из двух английских слов «школа» («school») и «стрельба» («shooting») и означает, по мнению зарубежных авторов, массовые убийства, совершённые молодыми людьми в учебных заведениях (К. Дж. Фергюсон, М. Коулсон и Дж. Барнетт). Отечественные исследователи трактуют скулшутинг как феномен насильственных инцидентов с расстрелами школьников или стрельбой в школах (А.Ю. Карпова и Н.Г. Максимова) [4, с. 93]; как вооружённое нападение (чаще всего учащимися) на образовательное учреждение (А.А. Гадельшин и Е.А. Потапов) [1, с. 183]; как инциденты вооружённых нападений внутри образовательных организаций на обучающихся и (или) педагогов, а также иной персонал (А.В. Пучин, М.Ю. Пучин) [5, с. 38]. Наиболее полное определение данному феномену дают Д.Г. Давыдов и К.Д. Холмов в своей работе о массовых расстрелах в образовательных учреждениях: «массовые убийства с применением огнестрельного оружия, в которых нападение совершают бывшие или нынешние ученики, жертвами которых становятся учащиеся и/или персонал образовательных учреждений» [2, с. 63].

Первым и самым ярким проявлением феномена скулшутинга, который привлёк не только внимание общественности, но и уже научного сообщества, стало массовое убийство в школе «Колумбайн» в США 20 апреля 1999 года, совершённое учениками старших классов Эриком Харрисом и Диланом Клиболдом. Нападавшие устроили стрельбу,

по итогу которой погибли 12 школьников и один учитель, а также 23 человека были ранены. После совершённого убийцы застрелились сами. В нашей стране первым массовым вооружённым нападением на образовательное учреждение стала ситуация, когда 3 февраля в районе Отрадного города Москва 15-летний ученик 10 класса Сергей Гордеев устроил стрельбу в школе № 263. Именно с этого момента начинается своё распространение скулшутинг в России.

Что же движет подростками при совершении таких преступлений? Почему школьники идут в свои же школы убивать ни в чём невиновных людей? Данный вопрос сейчас особенно актуален в социально-педагогической науке, ведь учителя и социальные педагоги в силу своего профессионализма и возможности работать с «трудными» подростками как никто другой способны повлиять на предупреждение и даже предотвращение скулшутинга.

Изучая причины проявления скулшутинга, одной из важнейших можно выделить так называемый «синдром Вертера», который является научным названием подражательных убийств и самоубийств. Впервые это понятие ввёл в 1974–1975 годах американский социолог Дэвид Филлипс. Он исследовал ряд подражательных самоубийств, происходивших в Европе в конце XVIII века, спровоцированные популярным для своего времени романом Гёте «Страдания юного Вертера» (отсюда название феномена). Существует закономерный процесс: когда появляются случаи громких, необычных, массовых убийств, за ними следует волна максимально похожих преступлений. Из психологии и жизненного опыта всем известно, что подростки в силу своих возрастных особенностей наиболее подвержены различному влиянию, особенно негативному. В современном мире, где школьники проводят много времени в социальных сетях, они находят огромное количество злой информации об убийствах и самоубийствах, поэтому совершают поступки, аналогичные тем, что совершили их «кумиры». Именно поэтому субкультура «Колумбайн» получила такую известность и немалое количество последователей. Здесь О.В. Карпов выделяет одну из причин скулшутинга – развитие деструктивной субкультуризации в обществе [3, с. 444]. Таким образом, влияние на подростков различной информации по теме скулшутинга из различных групп в соц. сетях, книг, публикаций в СМИ становится одной из важнейших причин, почему школьники идут на убийства. Также можно назвать ещё несколько причин скулшутинга, обусловленных влиянием внешних факторов: конфликтная ситуация внутри семьи, нарушенная коммуникация в школе со сверстниками или педагогами, социальный остракизм со стороны сверстников, влияние компьютерных игр с элементами жестокости на психоповедение [3].

Что касается внутренних факторов, то здесь можно выделить следующие основания: незрелость, ведомость, внушаемость, а также личные психологические проблемы и дисфункции (стресс, депрессия) и

деструкции здоровья (к примеру, влияние аутизма и его форм) [3]. По данным исследования К. Дж. Фергюсона 98 % скулшутеров накануне совершения преступления переживали различные жизненные потрясения. Разумеется, на каждого совершившего вооружённое нападение школьника оказывает влияние не один фактор, а целый комплекс обстоятельств. Ряд факторов воздействует пролонгировано, то есть желание совершить убийство у подростка появляется не сиюминутно. Формирование мотивации к реализации тяжкого преступления у ребёнка происходит на протяжении длительного периода.

Исходя из вышеперечисленных причин совершения подростками скулшутинга, можно выделить несколько пунктов, на что стоит обратить внимание учителям и социальным педагогам в поведении школьников для предотвращения случаев скулшутинга в образовательных организациях:

1. В первую очередь важно узнать, как складываются внутрисемейные отношения подростка, ведь семейный уклад – базис для любого ребёнка. Дети, которые воспитываются в атмосфере насилия и жестокости со стороны родителей, несут подобную схему поведения в общество. В качестве профилактики педагог может нанести визит в дом, в котором проживает подозреваемый в подготовке скулшутинга подросток и провести особую беседу с целью психолого-педагогической консультации для родителей и их ребёнка.
2. Педагогам важно внимательно следить за коммуникацией между учащимися. Неконструктивные отношения (буллинг, ссоры, косвенная агрессия) со сверстниками или их полное отсутствие могут стать причиной появления у ребёнка серьезных психологических проблем, что может привести к развитию разных видов агрессивности у детей.
3. Поведению так называемого «колумбайнера» свойственны низкий уровень развития эмпатии, презрение и гнев, направленные на окружающих, пассивная внутренняя агрессия (высокая тревожность, напряжённость, сочетающаяся с внешним спокойствием).
4. Внешний вид ребёнка также играет большую роль. Подростки, которые носят тёмные очки, длинные плащи, футболки с характерными надписями: «Естественный отбор», «Гнев», «Ненависть» и т.д., требуют особого внимания.
5. Особенно важно осуществлять мониторинг сайтов, групп, телеграм-каналов, на которые подписаны школьники. Таким образом можно выявить причастность подростков к интернет-культуре колумбайнеров, включённость несовершеннолетних в сообщества, популяризирующие огнестрельное оружие, рецепты взрывчатых веществ.

В целях распознавания предпосылок скулшутинга, педагоги могут использовать в своей практике различные диагностические методи-

ки: «Шкала безнадёжности» А. Бека, опросник суицидального риска Т.Н. Разуваевой, шкала определения уровня депрессии (В. Зунг), шкала «Признаки психического напряжения и невротических тенденций» (Шванцар Й.), методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) и т.д.

Таким образом, скулшутинг – особенно актуальная проблема в социально-педагогической науке. Это обуславливается тем, что к данной теме возрастает интерес в детско-подростковой среде. Чтобы это явление предупредить и предотвратить, педагогам и родителям нужны знания о скулшутинге, необходимо осознавать реальность данной проблемы. И самое главное, каждому ребенку необходима поддержка, одобрение, внимательное и уважительное отношение со стороны взрослого. Благодаря этому можно избежать необратимые последствия.

Литература

1. *Гадельшин, А. А., Потапов, Е.А.* Оружейная культура в РФ. Причины скулшутинга и пути его предотвращения [Текст] / А.А. Гадельшин, Е.А. Потапов // Вопросы российской юстиции. – 2021. – № 13. – С. 183–189.
2. *Давыдов, Д. Г., Хломов, К.Д.* Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика [Текст] / Д.Г. Давыдов, К.Д. Хломов // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4 (32). – С. 62–76.
3. *Карпов, О.В.* Культ Колумбайна: основные детерминанты массовых убийств в школах / О.В. Карпов [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kult-kolumbayna-osnovnyye-determinanty-massovyh-ubiystv-v-shkolah> (дата обращения: 15.10.2022).
4. *Карпова, А.Ю., Максимова, Н.Г.* Скулшутинг в России: что имеет значение? [Текст] / А.Ю. Карпова, Н.Г. Максимова // Власть. – 2021. – № 1. – С. 93–108.
5. *Пучнин, А.В., Пучнина, М.Ю.* Идеология «колумбайн» как экстремистская и террористическая угроза национальной безопасности Российской Федерации [Текст] / А.В. Пучнин, М.Ю. Пучнина // Общество и право. – 2021. – № 2 (76). – С. 38–43.

Schoolshooting as a socio-pedagogical problem

Valeria R. Nogtikova

4th year student of the faculty of humanities

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “

Voronezh State Pedagogical University”, Voronezh, Russia.

e-mail: nogtikova1978@mail.ru

Keywords: schoolshooting, Columbine, pupils, social pedagogy.

Реализация технологии уровневой дифференциации в обучении аудированию на иностранном языке в школе

Отарашвили А.Р.

*Студент 4 курса, Оренбургский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ОГПУ)*

г. Оренбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3504-5172>

e-mail: otarashvili.nastya@mail.ru

Ключевые слова: уровневая дифференциация, иностранный язык, аудирование, основное общее образование, диалог «Nibelung».

Одной из главных целей дифференцированного обучения является ориентированность на индивидуальные особенности ребенка и раскрытия его возможностей и способностей [1, с.83]. В современном мире все учебные заведения ориентируются на личность ребенка, поэтому технология дифференцированного обучения уже давно востребована [1, с. 84], так как она позволяет всем ученикам в полной мере освоить образовательную программу, повысить мотивацию к учебе, развивать их творческий потенциал. С другой стороны, облегчается задача учителя при работе с обучающимися с разным уровнем владения учебным предметом [1, с. 85].

Помимо индивидуально образовательной траектории в технологии есть и другие плюсы. Такой вид технологии является экономичным, т. е. любое образовательное заведение сможет применить эту методику преподавания в действующих условиях [1, с. 83]. Дифференцированный подход предполагает дозированную помощь, это значит, что учитель постепенно перестает помогать ученику, чтобы он научился самостоятельно искать решение проблемы. Кроме того, технология легко внедряется в классно-урочную систему, которая преобладает в современном учебном процессе [1, с. 83]. Несмотря на вышеперечисленные достоинства, технология дифференцированного обучения на практике используется редко, так как требует от учителя значительной подготовки. В связи с этим, цель данной статьи – представить комплекс упражнений для обучения аудированию на иностранном языке в 7 классе на основе технологии уровневой дифференциации.

Аудирование, будучи неотъемлемой частью речи, является значимым компонентом в изучении иностранного языка [2, с. 44]. Обучающиеся должны научиться воспринимать речь иностранцев, учитывая их акцент, особенности речи говорящего и разные помехи, которые создает окружение. Поэтому очень важно подобрать аутентичный материал для аудирования, который поможет ученику свободно воспринимать информацию собеседника [2, с. 46].

Существует специальное программное обеспечение “Диалог Nibelung” (<https://dialog-nibelung.ru>), которое позволяет ученикам с разными уровнем языковой подготовки слушать свой текст и выполнять задание в одной аудитории, не отвлекаясь и не мешая друг другу [3, с. 164].

Далее мы используем следующие обозначения обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком – А (слабые), В (средние), С (сильные).

Разработанный нами комплекс упражнений для обучения школьников 7 класса умениям аудирования с использованием программного обеспечения “Диалог Nibelung” состоит из трех групп, в соответствии с логикой работы на текстом.

Так, на первом – предтекстовом – этапе задания направлены на активизацию лексическо-грамматических навыков, необходимых для успешного аудирования у обучающегося.

Упражнение 1 (уровень А): обучающиеся сопоставляют картинки с действием. Данное упражнение помогает активизировать и вспомнить лексику изучаемой темы. На следующем этапе обучающиеся смогут спокойно опираться на данный материал при прослушивании текста или при выполнении заданий, это значительно облегчает работу с текстом для обучающихся, к тому же они запоминают и отрабатывают лексику изученной темы.

Упражнение 1 (уровень В): обучающиеся развернуто отвечают на вопросы в письменном виде. Последний вопрос дает возможность ученикам предугадать лексику, которая возможно окажется в тексте аудирования. Таким образом, обучающийся создает себе опору, которая в дальнейшем сможет помочь при прослушивании или выполнении следующего задания, однако тот факт, что они сами создают себе опору, усложняет их деятельность на первом этапе.

Упражнение 1 (уровень С): обучающиеся отвечают на ряд вопросом, способствующие подготовке к аудированию. Ученики должны посмотреть на заголовок текста и предложить свой вариант темы разговора в диалоге, а также должны догадаться, кто участвует в разговоре.

На втором – текстовом – этапе происходит непосредственное прослушивание текста в индивидуальном режиме с помощью наушников.

Упражнение 2 (уровень А): количество прослушиваний текста не ограничено. При повторном прослушивании обучающиеся должны поставить предложения в правильном порядке. Упражнение развивает навыки частичного понимания текста. Предложения написаны на листочке, поэтому ученикам нужно только прослушать текст и поставить их в правильном порядке. Упражнение не предполагает полного понимания текста. На звукозаписи нет никаких помех и шумов, препятствующих пониманию речи диктора. Сама речь диктора небыстрая и четкая.

Упражнение 2 (уровень В): количество прослушиваний текста ограничено тремя. Обучающимся даны предложения с пропущенными

словами. Чтобы выполнить данное задание они должны услышать начало данного им предложения, а затем вставить в нужное место пропущенное слово. Задание направлено на развитие навыков аудирования. Темп речи диктора умеренный, на фоне появляется шум.

Упражнение 2 (уровень С): количество прослушиваний текста ограничено двумя. Обучающиеся отвечают на вопросы по содержанию текста. Данное задание предназначено для улучшения навыка выборочного понимания содержания и развитие языковой догадки, т. к. в аудиозаписе встречается неизвестная лексика. Темп речи диктора быстрый, на фоне отчетливо слышен шум.

На третьем – послетекстовом – этапе ученики включаются в процесс речепорождения в письменном виде и обсуждают проблемы и вопросы касающиеся аудиофрагмента.

Упражнение 3 (уровень А): в последнем упражнении обучающиеся должны ответить на поставленный вопрос в контексте прослушанного текста, имея опору, которая упрощает их задачу. Ответ может быть в виде нераспространенных, односложных предложений.

Упражнение 3 (уровень В): диктор предлагает обучающимся пофантазировать и изложить свои варианты событий после диалога. Обучающиеся отвечают на вопрос, при этом они могут подсматривать на свою ранее созданную опору, однако ответ должен быть развернутым.

Упражнение 3 (уровень С): обучающиеся отвечают на вопросы, которые позволяют оценить степень понимания содержания текста. Ответы должны быть развернутыми, с использованием необходимой лексики и грамматических конструкций.

Таким образом, предлагаемый нами комплекс упражнений для обучения умениям аудирования учеников 7 класса с разным уровнем владения иностранным языком – А (слабые), В (средние), С (сильные) – требует использование программного обеспечения “Диалог Nibelung” и подходит для реализации на материале любого иностранного языка. Уровневая дифференциация заданий обеспечивает развитие каждого обучающегося по индивидуальному маршруту в своем темпе, что способствует повышению его мотивации к изучению иностранного языка.

Литература

1. *Борисенков В.П.* Работа в малых группах как метод дифференцированного обучения на уроках математике [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 2. С. 83–96.
2. *Босжигитова С.М.* Организация учебной деятельности школьников с использованием дифференцированного подхода в обучении на уроках [Текст] // Инновации в образовании. 2015. № 2. С. 44–48.
3. *Багровая А.Я.* Задачи и способы обучения аудированию на иностранном языке в средней школе [Текст] // Вестник Московской международной академии. 2016. С. 162–173.

4. Вальцева Ю.В. Дифференцированный подход в обучении иностранному [Текст] // Проблемы педагогики. 2014. № 1. С. 34–38.
5. Демченко И.В. Организация обучения студентов иностранному языку на основе уровневой дифференциации [Текст] // Научный вестник Арктики. 2018. № 4. С. 65–72.

Благодарности. Автор благодарит своего научного руководителя, доцента, кандидата педагогических наук, Галинскую Т.Н. за помощь в подготовке рукописи статьи.

Level Differentiation Technology in Teaching Listening at School

Anastasia R. Otarashvili

student, Orenburg State University of Education, Orenburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3504-5172>

e-mail: otarashvili.nastya@mail.ru

Keywords: level differentiation, foreign language, listening, basic general education, «Dialogue Nibelung».

Acknowledgements. The author appreciates her supervisor, associate professor, Candidate of Pedagogical Science, Galinskaia T.N. for her help in preparing the manuscript of the article.

Семейное образование как альтернативная форма образования

Рафикова Н.А.

магистрант

*Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
email: rina-rafikov@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы семейного образования как альтернативной формы современного образования. Раскрывается значимость семейного образования в контексте личностного подхода к ребенку. Семейное образование – оптимальный вариант получения образования в том случае, когда на первом месте стоят индивидуальные потребности и интересы ребёнка.

Ключевые слова: семейное образование, обучение, родители, альтернативные формы, образование.

Одной из актуальных проблем в настоящее время является проблема реформирования и поиска оптимальных и эффективных форм образования. Растет категория родителей, которые недовольны качеством традиционного образования; они пытаются найти альтернативные пути получения детьми знаний, которые не только не уступают, а возможно, даже наоборот, превосходят традиционную школьную программу.

Известно, что широкое применение сегодня получает альтернативное обучение. Спрос рождает предложение, поэтому стало увеличиваться количество школ с альтернативными методиками преподавания (школы с авторскими программами). Такие школы отличаются нетрадиционными подходами к образованию, как правило, основное отличие – большая свобода ученика, акцент на воспитание личности, продуктивные технологии обучения. Многим некоторым родителям во время пандемии приглянулась заочная форма обучения или очно-заочная; они решили остаться в рамках традиционной общеобразовательной школы, изменив форму обучения на заочную: ребёнок не посещает школу каждый день, но числится учащимся школы. Педагоги остаются ответственными за освоение школьной программы, предоставляют детям консультации по освоению учебных материалов. Дети общаются с педагогами по видеосвязи, выполняют онлайн задания, приходят в школу сдавать контрольные и аттестационные работы.

Ещё одна форма альтернативного обучения – семейное образование. Анализ проблемы развития и современного состояния семейного образования как альтернативной формы, его особенностей и преимуществ является целью данного исследования.

Корни семейного образования уходят глубоко в историю, в гувернерство и частное преподавание, так что семейное образование – это возрождение традиций прошлого. В федеральном законе «Об образовании» указано, что родители могут выбрать для своих детей любую форму обучения, в том числе, и семейное образование. Эта форма обучения предоставляет максимум свободы как для детей, так и для родителей. Родители берут на себя всю ответственность за обучение своих детей, сами выбирают программу, пособия, составляют учебный план. По окончании обучения ребенок проходит государственную итоговую аттестацию.

Семейное образование – это самостоятельная форма обучения, доступная всем желающим. Перейти на семейное образование можно даже в середине учебного года, поэтому все больше семей интересуется именно семейным образованием. Однако, в этой связи, возникает закономерный вопрос, смогут ли родители стать учителями своим детям? Некоторые родители чувствуют потребность в семейном образовании детей, но опасаются, смогут ли дать детям необходимый объем знаний и умений, какими способами преподавания это сделать. Если дети находятся на семейном обучении, это не значит, что в роли учителей будут выступать только родители, можно воспользоваться услугами репетиторов или записаться в онлайн школу, что также позволяет учиться дома. Следует отметить, что самое главное в этом вопросе заинтересованность родителей в решении данной проблемы. Родители выбирают наиболее подходящую методику, опираясь на индивидуальные особенности своего ребёнка, составляют индивидуальную учебную программу, учитывая его интересы. Ю.П. Азаров считает, что «талантливость педагогической личности определяется способностью любить детей, умением предоставить им максимум свободы, обеспечить полную защищенность ребенка» [1, с. 3]. В самом деле, семейное образование характеризуется особой эмоционально комфортной атмосферой для ребенка, окрашенной родительской любовью и заботой, теплотой домашнего очага [4].

Порой поход в школу для ребёнка становится тяжкой обязанностью, со временем перерастающей в стресс. Причинами этого могут служить как конфликтные ситуации с учителями, так и буллинг, который сейчас, к сожалению, встречается в школе все чаще. Слабое усвоение школьной программы тоже не вызывает у ребенка особого желания учиться в школе. В семейном обучении эти проблемы исключаются, ребенок в процессе обучения находится в спокойной домашней обстановке; может сосредоточиться на учебном материале, который он будет воспринимать не как «неотвратимую обязанность», а как что-то новое, интересное и необходимое в жизни; сможет больше времени уделить трудным для него темам. Нет домашней работы для закрепления темы, ребенок закрепляет материал на практике, что способствует более качественно усвоению материала.

Некоторые родители думают, что, находясь на семейном обучении, ребёнок будет испытывать дефицит общения. Составив индивидуальное расписание для своего ребёнка, родители убедятся, что больше времени остаётся не только на закрепление материала на практике, посещение выставок, планетарии, музеи, но и на спортивные секции, творческие кружки и музыкальные школы, благодаря чему у ребёнка не только не будет дефицита общения, но и наоборот, он расширит круг своих друзей и знакомых. Причём, это не будет ограниченная аудитория как в школе, ребёнок сможет выбирать с кем и когда он хочет общаться, не будет неприятных и нежелательных встреч.

Следует отметить, что в рамках семейного образования у ребёнка будет формироваться нестандартное мышление, своё видение той или иной ситуации, свой взгляд на многие вещи, не будет навязывания «стандартов». Так, школьник выполняет домашнее задание с чувством, что «должен это сделать», могут проверить, поставить плохую оценку, не хочется огорчать родителей. Ребёнок вне школы занимается без привычной оценочной системы, тем самым, без лишнего стресса для нервной системы. У него развивается самостоятельность и ответственность в выполнении заданий, изучении конкретных предметов и тем, осознание в необходимости овладения знаниями.

Семейное образование – отличная возможность творческого, эмоционального и духовного развития ребенка [3]. У ребёнка появляется больше времени на посещение любимых кружков и дополнительных занятий, где он может раскрыть свои способности и таланты, общается со сверстниками. Индивидуальная программа обучения в семейном образовании – это, в первую очередь, хорошая возможность исследовать мир, а так как родители не связаны школьной программой, появляется больше свободного времени на походы в музеи и на выставки, кино и театры, планетарий, где ребёнок получает не только знания, но и удовольствие. Дети будут более мотивированы, отсюда, увлеченность и заинтересованность в учебе. У родителей есть возможность наблюдать, как развиваются их дети день за днем, чем интересуются, что, на наш взгляд, только упрочит семейные отношения. Семейное обучение – выход для семей, в которых дети профессионально занимаются спортом и часто пропускают школу из-за соревнований, а также для семей, которым часто приходится менять местожительства.

Родителям, которые выбрали для своих детей семейное обучение, необходима поддержка. Сегодня наблюдается рост количества семей, перешедших на семейное обучение, появление различных форумов, групп, где родители могут поделиться накопленным опытом, обсудить возникшие проблемы или просто почитать реальные отзывы о семейном образовании. В интернете родители, чьи дети находятся на семейном обучении, ведут свои блоги, отвечая на вопросы о содержании и эффек-

тивных методах обучения. Сложилась семейная школа – родительское сообщество, которое объединилось для обучения детей в семье. Занятия в такой школе могут проводить как сами родители, так и приглашенные педагоги. Если группа детей небольшая, то занятия могут проводиться дома, но обычно для школы арендуется помещение. Аттестацию такие школы проводить не могут, так как для этого нужно иметь государственную лицензию, а это значит, что помещение, отчетность, сам образовательный процесс должны соответствовать определенным нормам и требованиям. Семьи сами решают, кто где будет проходить аттестацию. К настоящему моменту сложилось сообщество хоумскулеров, ими проводятся различные фестивали, мероприятия и встречи.

Было установлено, что семейное образование не является заменой школы, просто для некоторых семей является отличной альтернативой. Ведь при индивидуальном подходе ребенок получает более качественное образование. Благодаря семейному образованию укрепляется связь поколений, семейные ценности выходят на первый план, у детей формируется правильное представление о семейном образе жизни. При этом семейное образование не только помогает укрепить семью, но и соответствует всем требованиям к современным формам обучения. Важным моментом семейного образования является исключение гиперопеки над ребенком, иначе ни о какой самостоятельности и свободе не может быть и речи.

Важным аспектом воспитания является пример родителей, для детей пример родителей играет огромную роль, они как зеркало копируют взрослых. Семейное обучение является прекрасным доказательством этому, ведь родители учатся вместе с детьми, а детям учиться вместе с родителями намного интереснее. Родители занимаются не только образованием детей, но и работают над собой, занимаются самовоспитанием и самообразованием. Как справедливо отмечал Е.А. Аркин, «воспитание ребенка требует от родителей вдумчивого отношения к своему собственному поведению» [2, с. 7].

Опираясь на результаты исследований и анализа современной практики, можно утверждать, что основная идея семейного образования заключается не в замене учителей на родителей, а в достижении качественного обучения ребенка путем индивидуального планирования и отбора эффективных методов обучения при минимально затраченных ресурсах и ребёнка, и родителей. Все это делает семейное обучение актуальным. Его главной особенностью является личностный подход к ребёнку, нацеленный на развитие успешной, здоровой и счастливой личности.

Литература

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. СПб.: Питер, 2011. 400 с.
2. Аркин Е.А. Воспитание ребенка-дошкольника в семье. М.; Л., 1947.

3. Коцценко И.В., Покровская Л.И. Семейное образование как вариативная форма обучения // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 187–192.
4. Ханова Т.Г., Дорогина А.С., Ермолаева Е.В. Родительская любовь как условие позитивного развития личности // Мир педагогики и психологии. 2021. № 10 (63). С. 55–60.

Family education as an alternative form of education

N.A. Rafikova
undergraduate, Minin Nizhny Novgorod
State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
email: rina-rafikov@yandex.ru

Abstract. The article presents an analysis of the problem of family education as an alternative form of modern education. The importance of family education in the context of a personal approach to the child is revealed. Family education is the best option for obtaining education in the case when the individual needs and interests of the child are in the first place.

Keywords: family education, training, parents, alternative forms, education.

Диагностика и формирование функциональной математической грамотности младших школьников

Савинова А.Д.
магистрант, Нижегородский
государственный педагогический университет
им. К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им.К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: savna98@yandex.ru

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, младшие школьники, математические проекты

В обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденном в 2021 году, подчеркивается, что необходимо создать условия для формирования у обучающихся функциональной грамотности. Это предполагает целенаправленную работу над освоением младшими школьниками умения ориентироваться в жизненных ситуациях и решать учебно-практические задачи, предполагающие применение знаний и умений в реальной деятельности. По мнению А.А. Леонтьева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». [7, с. 35].

В исследованиях Е.Е. Алексеевой [1], Н.Ф. Виноградовой [4], Г.С. Ковалевой [6] и других авторов [2, 3, 5, 8] рассматриваются различные аспекты диагностики и формирования функциональной грамотности у обучающихся, к которой, в соответствии с международными исследованиями PISA, относится читательская, естественнонаучная, математическая, финансовая грамотность и креативное мышление. Одним из объектов внимания учителя начальных классов является математическая грамотность младших школьников, их способность мыслить математически, решать контекстные математические задачи, применять свои знания на практике.

Для целенаправленной работы по формированию математической грамотности педагогу важно проводить диагностику ее сформированности. При этом диагностические процедуры должны быть частью естественного для детей учебного процесса и не восприниматься ими как контрольные испытания. Мы разработали диагностическую методику, включающую разнотипные математические задания. Они предлагаются учащимся на разных уроках для самостоятельного выполнения,

а в совокупности дают представление о том, как младшие школьники выполняют задания, предполагающие ориентировку в реальных жизненных ситуациях. Анализ результатов проведенной диагностики дает возможность учителю начальных классов увидеть затруднения и типовые ошибки детей, на основе чего определить основные направления формирования функциональной грамотности средствами математического содержания.

Рассмотрим диагностическую методику, которая апробировалась в обучении второклассников.

Цель методики: выявление уровня математической грамотности в процессе выполнения заданий у учащихся 2 класса.

Процедура проведения. Каждому ребенку выдается задание и бланк ответов. Учащемуся необходимо решить 6 математических заданий, которые имеют практическую направленность.

Содержание заданий:

Задание № 1. Сколько рублей сдачи получит покупатель, расплатившийся за один тюльпан и одну лилию купюрой в 100 рублей? Рассмотрим рисунок и ответь на вопрос. Запиши решение.

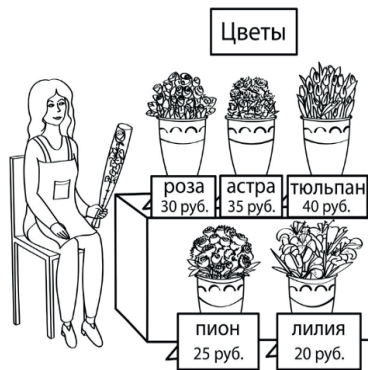


Рис. 1. Рисунок для выполнения задания № 1

Задание № 2. У Тани завтра день рождения, будет 15 человек. Хватит ли одной коробки пирожных, если в ней 3 ряда по 6 пирожных в каждом?

Задание № 3. К Вове в гости придут 9 друзей. Хватит ли двух ящиков с яблоками всем гостям? Рассмотрим рисунок и запиши решение (учащимся дается рисунок с изображением ящика, в котором находится 2 ряда по 3 яблока).

Задание № 4. Анна Ивановна летит в отпуск на самолете авиакомпании «Победа». Она узнала, что в салон самолета можно взять ручную

клад массой не более 8 кг. Какие предметы может взять с собой в салон самолета Анна Ивановна? Укажите все возможные варианты набора предметов (учащимся дается рисунок, на котором изображены различные вещи и указаны их масса – 3 кг, 4 кг, 1 кг, 4 кг).

Задание № 5. Пете нужно купить в магазине продукты из списка, который составила его мама. У Пети есть два пакета, в каждый из которых вмещается не более 3 кг. Какие продукты сможет донести Петя до дома? Укажи все возможные варианты набора продуктов.

Список продуктов	Вес
Гречка	1 кг
Мука	2 кг
Яблоки	2 кг
Огурцы	3 кг

Задание № 6. На какую фигуру похож предмет? Соедини линиями предмет и фигуру (учащимся предлагается рисунок, на котором изображены мяч, круглые настенные часы, картина, коробка кубической формы, колесо, а ниже написаны названия фигур: круг, прямоугольник, шар, куб).

Критерии оценивания:

Задание № 1 и № 6: 1 балл – дан верный ответ и записано решение; 0 баллов – дан другой ответ или ответ отсутствует.

Задание № 2 и № 3: 2 балла – дан верный ответ и приведено верное решение, сравнение может быть сделано устно и в записи отсутствовать; 1 балл – из решения понятно, что находится, найдено общее количество предметов, которое сравнивается с исходным количеством, но есть арифметическая ошибка; 0 баллов – дан неверный ответ, приведено неверное решение или ответ отсутствует.

Задание № 4 и № 5: 3 балла – даны все возможные варианты набора предметов; 2 балла – дано больше половины верных вариантов набора предметов; 1 балл – дано меньше половины верных вариантов набора предметов; 0 баллов – все варианты набора предметов неверные или ответ отсутствует.

Уровни сформированности математической грамотности определялись в соответствии с набранным количеством баллов.

Низкий уровень: ученик набрал от 0 баллов до 6 баллов.

Средний уровень: ученик набрал от 7 баллов до 10 баллов.

Высокий уровень: ученик набрал 11 баллов и более.

В исследовании принимали участие 50 второклассников из двух параллельных классов. Результаты проведенной диагностики представлены в таблице.

Таблица

**Распределение учащихся 2-х классов по уровням
сформированности математической грамотности**

Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Количество учащихся	35	70	9	18	6	12

Анализ результатов показал, что у большинства учащихся (70 %) математическая грамотность находится на низком уровне. Второклассники испытывают трудности при необходимости выполнить задание, отличающееся от стандартного, не умеют получать информацию из рисунков, не ориентируются в практических ситуациях. Это показывает, что необходима целенаправленная работа по формированию функциональной математической грамотности детей. В уроки математики нужно включать контекстные задачи, практические работы, ролевые игры, моделирующие реальные ситуации. Учащимся нужно предлагать задания, в которых информация представлена не только в текстовой, но и в рисуночной форме. Обязательно нужно обсуждать с детьми, как математические знания и умения используются в жизни, применяются на практике.

На наш взгляд, одним из важнейших направлений работы по формированию математической грамотности являются учебные проекты с математическим содержанием. В процессе их организации важно создать сюжетную ситуацию, в которой представлена реальная проблема, требующая создания продукта проектной деятельности.

Например, мы провели с учащимися проект «Занимательный устный счет». Перед детьми была поставлена задача подобрать интересные задания, которые можно использовать на уроке для проведения устного счета. Продуктом проекта являлся сборник, который включал задачи в стихах, занимательные задачи, математические кроссворды и игры, вычислительные задания на расшифровку и другое.

Проекты дают возможность ученикам применять свои математические знания в жизни, включают их в разнообразную и интересную деятельность, тем самым способствуют формированию функциональной грамотности.

Литература

1. *Алексеева Е.Е.* Методические особенности формирования математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. № 4 (83). С. 214–218.
2. *Афанасьева С.Г., Ерофеева О.Ю., Панарина Л.Ю.* Информационная образовательная среда по формированию и оценке развития функ-

- циональной грамотности // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 10 (100). С. 6–11.
3. *Басюк В.С., Ковалева Г.С.* Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. С. 13–33.
 4. *Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кочурова М.И.* Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. М., 2018. 288 с.
 5. *Иванова Т.А., Симонова О.В.* Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности // Вестник Вятского государственного университета. 2009. С. 125–129.
 6. *Ковалева Г.С.* Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. 2019. № 16. С. 32–36.
 7. *Леонтьев А.А.* Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов М.: «Баласс», Издательский Дом РАО, 2003. 368 с.
 8. *Подлипский О.К.* Функциональная грамотность как направление развития математического образования в школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 104–106.

Diagnosics and formation of functional mathematical literacy of junior schoolchildren

Savinova A.D.

*postgraduate student, Minin Nizhny
Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: savna98@yandex.ru*

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, primary school students, mathematical projects

Настольная игра с элементами квеста как способ воспитания толерантности к иноязычной культуре

Сайфулина В.А.

студент 4 курса

*Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»*

Москва, Россия

e-mail: vitalina.lnyazeva.2017@bk.ru

Игра – форма активности, основанная на условном моделировании той или иной развернутой деятельности. К.А. Шишканова и Е.А. Ермолаева определяют игру как деятельность, рождающую интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Организационно-обучающие игры способствуют формированию активности и самостоятельности учащихся в познавательном процессе.

Игру можно рассматривать как наиболее эффективный способ получения новых знаний, умений и навыков, поскольку игровой процесс активизирует творческий потенциал учащихся, способствуя всестороннему развитию.

Необходимо подчеркнуть, что несмотря на высокий уровень компьютеризации, настольно-печатные игры традиционно востребованы.

Новизна настоящего исследования определяется тем, что в нем предложена концепция дидактической самостоятельной настольной игры, посвященной обычаям и традициям празднования рождества в разных культурах.

Предложенная концепция актуальна, поскольку межпредметна и отвечает не только познавательным (образовательным) целям, таким как знакомство с обычаями и традициями празднования, анализ зарубежной и отечественной литературы, усвоение активной лексики по иностранному языку, но и личностным (воспитательным) – расширение общего кругозора, уважение к истории культур, толерантность, развитие творческих способностей, создание условий для формирования умений работать в команде, дисциплины. Рассматриваемая игра может применяться на уроках литературы, английского языка, внеурочных мероприятиях по подготовке к празднику, классных часах. Поскольку игра практико-ориентированная и носит прикладной характер, концепцию можно адаптировать и под ряд других предметных областей, наиболее перспективными из которых являются история, искусство, окружающий мир.

Предложенная игра посвящена знакомству с литературой, в частности, произведениями с тематикой нового года и активными лексическими единицами, идиоматическими выражениями, соответствующим уровню изучения языка. За основу отобраны произведения из школьной

программы для учащихся 7–9 классов согласно требованиям ФГОС. В частности, такие произведения, как М. Додж «Серебряные коньки», Э. Фонякова. «Хлеб той зимы», Т. Янсон «Все о Муми-троллях», Коваль Ю.И. «Снежный Всадник», Хельга Патаки, «Новогодняя сказка», Чарльз Диккенс «Рождественские повести», Дойл Кэтрин «Чудо из волшебного шара», Б. Окуджава «Прощание с новогодней елкой», Д. Самойлов «Названья зим». Сюжет и содержание игры во многом определены учебным материалом и основаны на легенде, где учащимся предлагается помочь эльфам собрать подарки по спискам пожеланий ребят, преодолев преграды – верно ответив на вопросы викторины, успешно пройдя испытания. Цель игры – добраться до финиша первым.

Стоит отметить, что создание настольной игры является творческим проектом учащихся, реализующимся в рамках следующих дисциплин: «Литература», «Английский язык», «Технология». Процесс подготовки к реализации игры занимает около месяца. Создание проекта настольной игры можно условно разделить на следующие этапы:

1. Подготовительный – отбор, изучение и анализ предложенных произведений, выявление исходного уровня владения материалом в рамках указанной тематики игры. Учащиеся могут разделиться на небольшие группы и распределить ответственность за выполнение определенного задания или могут работать одной командой. В случае, если командой является класс, учитель должен отслеживать деятельность каждого учащегося, чтобы в группе не возникли конфликты и задания были распределены равномерно.
2. Технологический – составление списка вопросов для команды соперников учащимися; создание игрового поля и игровых фигур; групповые обсуждения и дебаты; отбор учителем значимых элементов, предложенных учащимися с помощью составленной морфологической таблицы. Морфологический анализ как эвристический метод, используемый в изобретательстве, позволяет за короткое время получить креативные и оригинальные решения.

Морфологическая таблица представляет собой обобщенную структуру в виде множества функций, выполняемых компонентами синтезируемых объектов рассматриваемого класса, и подмножеств способов их реализации. Каждой функции можно поставить в соответствие одну строку таблицы, каждому способу ее реализации – одну клетку в этой строке.

Технологический этап подразумевает курирование и менторство учащихся в ходе реализации проектной деятельности.

3. Заключительный – проведение игры; рефлексия. Преподаватель может составить ряд критериев для оценки проектной деятельности учащихся и определения уровня усвоения новой информации, владения лексическим, историческим и культурологическим материалом.

Далее представим описание игры. В состав игры входят следующие элементы: игровое поле, фигуры в форме эльфов, кубик, фишки, оформленные в виде новогодних шаров, четыре колоды ламинированных карт, песочные часы как устройство контроля времени, инструкция на обратной стороне поля. Игра представляет собой игровое поле, где учащиеся передвигаются к финишу, выполняя задания. Игровое поле может быть фиксированным, динамическим (изменяющимся в процессе игры), формируемым в процессе игры или составным (формирующимся в начале каждой игры по схеме). Старт игры расположен по разным сторонам поля асимметрично таким образом, чтобы учащиеся могли разделиться на команды, и, соревнуясь, проходить этапы, передвигая фигуры к финишу. Несмотря на соревновательный характер игры, поле представлено в форме белого круга, вызывающего ассоциации снежного кома или снеговика, призывая ребят к сплочению. Поля и путь представляют асимметричный зигзаг, путь может быть подсвечен гирляндой, поля можно выполнены из ваты. Фигуры персонажей могут иметь определенное значение и обладать отличительными характеристиками, такими как право на ошибку, помощь зала, возможность заглянуть в книгу и другие. Очередность хода определяется кубиком – игровым устройством. Вопросы и задания викторины должны быть прописаны на карточках и включают задания на знание содержания произведений, прописанных ранее. Часть вопросов могут подготовить ребята для команды соперников, что является мотивационным компонентом. Вопросы на знание биографии авторов и истории создания произведений должны быть прописаны в отдельной колоде из-за повышенного уровня сложности. На вопросы по иностранному языку также отведена дополнительная колода карт, вопросы проверяют как лексические, так и грамматические навыки. Задания, подразумевающие взаимодействие с пространством, например, поиск предметов, импровизационные сценки следует включить в отдельную колоду и при подготовке к игре учитывать особенности аудитории. Колоды должны отличаться по цвету.

За каждый правильный ответ и пройденное задание игрокам выдаются фишки, выполненные в форме подарков. Побеждает команда, добравшаяся до финиша первой и успешно прошедшая испытания.

Таким образом, направленность заданий описанной игры отвечает образовательным, воспитательным и личностным целям. Обращение к методу проектирования как к педагогической технологии позволяет не только достичь поставленных учебных задач в рамках предмета, но и формирует личность учащегося с точки зрения самоорганизации, творческой самореализации, командообразования, саморазвития. Следует подчеркнуть, что концепция может подвергаться изменениям в процессе учебной деятельности в зависимости от индивидуальных потребностей учащихся и поставленной конечной цели. Предложенная

педагогическая концепция универсальна и направлена на мотивацию и повышение интереса обучающихся к предмету, развитие межкультурной компетенции.

Литература

1. Творчество: теория, диагностика, технологии. [Текст] : словарь-справочник для специалистов в обл. обр., инноваций и гуманитар. технологий в соц. сфере / Е.И. Николаева, Т.А. Барышева. –СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. – 380 с.
2. Шишканова, К.А. Теория решения изобретательских задач в условиях модернизации технологического образования обучающихся [текст] / К.А. Шишканова, Е.А. Ермолаева // Иностранные языки в контексте современной культуры. –2020. – С. 360–364
3. Валиева, Р.З. Теория решения изобретательских задач в условиях модернизации технологического образования обучающихся [текст] / Р.З. Валиева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 25–33

A board game with elements of the quest as a way of promoting tolerance towards a foreign language culture

Vitalina Saifulina

4th year student

Moscow City University, Moscow Russia

e-mail: vitalina.lnyazeva.2017@bk.ru

Формирование финансовой грамотности студентов СПО неэкономических специальностей

Сидоров А.Н.

*Студент, ФГБОУ ВО НГПУ
им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
e-mail: sidorovan@std.mininuniver.ru*

Ураков А.А.

*Магистрант, ФГБОУ ВО НГПУ
им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
e-mail: andrey_urakov69@mail.ru*

Михайленко Д.М.

*Магистрант, ФГБОУ ВО НГПУ
им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
e-mail: dmitri.mikhailenko@yandex.ru*

Ключевые слова: финансовая грамотность, студенты СПО, неэкономические специальности, формирование финансовой грамотности, электронный курс

В условиях рыночных отношений, место и роль финансовой грамотности выражаются посредством обогащения человека необходимыми знаниями, финансовой культурой, навыками, определяющими возможности рационального поведения в рыночной экономике. Разрешение данной проблемы видится нами в анализе и обосновании возможных способов повышения уровня финансовой грамотности посредством применения технологий электронного обучения, а именно за счет разработки, внедрения и реализации практики применения электронного курса обучения «основы финансовой грамотности», направленного на студентов СПО неэкономических специальностей.

Целью статьи является исследование процесса формирования финансовой грамотности у студентов СПО неэкономических специальностей.

Задачи по повышению уровня финансовой грамотности:

1. Освоение тематического содержания курса «Основы финансовой грамотности».
2. Изучение теоретических основ финансовой грамотности с использованием электронных образовательных ресурсов.
3. Выполнение практико-ориентированных учебных заданий (решение кейсов, участие в играх, решение установленных проблем).

Исследование базируется на ряде методов: теоретический анализ и синтез, сравнение и обобщение, дедуктивный и индуктивный методы, моделирование.

Обоснование выбранной категории студентов связано с необходимостью преодоления современного разрыва между тотально финансово

неграмотным населением и финансово грамотным, что выражается в ориентации на потенциально рисковую группу, население, чья профессиональная деятельность и подготовка не связаны с вопросами обучения финансам. Данной группе характерны: низкие показатели сформированности финансовой культуры, отсутствие знаний основ финансовой грамотности, наличие определенных сложностей в работе с финансовыми продуктами и услугами.

Научная новизна исследования заключается в обосновании выбранного способа формирования финансовой грамотности студентов СПО неэкономических специальностей посредством факультативного электронного курса, ориентированного на возможность применения для обучения широкого числа направлений и профилей подготовки.

Исследование Банка России показывает, что индекс финансовой грамотности населения на протяжении последних периодов сохраняется в пределах 50–55, что соответствует среднему значению. Детальный анализ опрошенных показывает, что около 30 % от общего числа респондентов имеют низкий и средний уровни финансовой грамотности; это становится значимой проблемой современности (рис. 1).

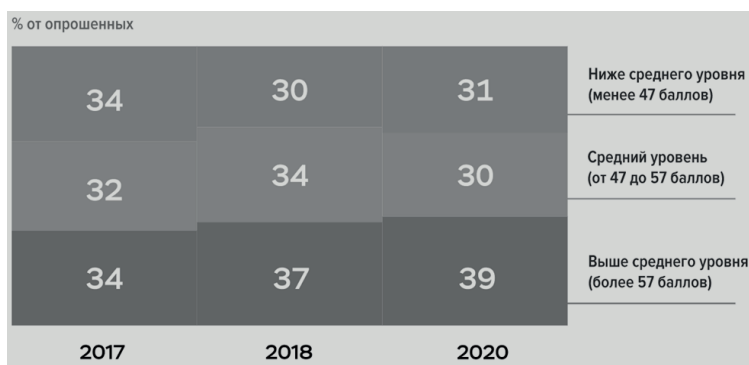


Рис. 1. Результаты исследования уровня финансовой грамотности населения, проводимого ЦБ РФ [1]

Под «основами финансовой грамотности» понимаются базовые аспекты, содержательная характеристика которых представляется в виде следующих тематических блоков содержания будущего электронного курса (рис. 2):

Рис. 2 показывает, что основы финансовой грамотности неразрывно взаимосвязаны, поскольку представляют сложную структуру содержания, переплетающегося с житейской практикой человека. Выбранная структура электронного курса «основы финансовой грамотности» обосновывается рядом факторов:

- необходимость формирования познавательного интереса обучающегося посредством первостепенной подачи практико-ориентированного материала [3];
- высокая значимость элементов теории и практики финансовой грамотности на житейском уровне;
- преемственность содержания с переходом от общих вопросов к более частным и сложнонаправленным;
- широкие возможности по внедрению форм самостоятельной работы;
- перспективы организации планомерного обучения при применении электронного курса;
- возможности по развитию (разработка нового курса/элементов содержания, нацеленных на уточнение и углубление полученных знаний).

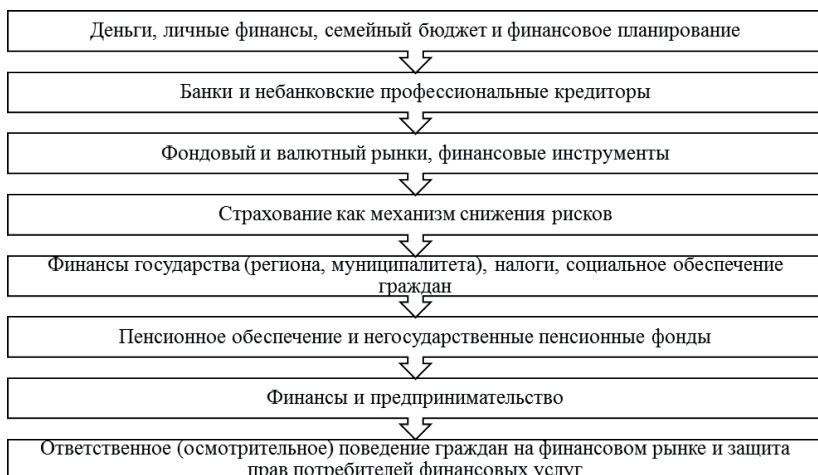


Рис. 2. Тематическая структура электронного курса «основы финансовой грамотности»

Представленная структура содержания электронного курса «основы финансовой грамотности» имеет высокие перспективы практического воспроизводства. В условиях построения электронного курса необходимо придерживаться ряда дидактических принципов: системность, взаимообусловленность, комплексность, преемственность, эффективность, гибкость, практико-ориентированный характер.

Уточнение категорий обучающихся, на которых ориентирован факультативный электронный курс, обуславливается оказываемым специфическим влиянием направления и профиля подготовки на характер внедрения и реализации содержательных аспектов. Студенты неэкономических специальностей СПО требуют особого внимания к деталям,

обращения к основам, эффективного разъяснения, дополнительного обоснования мотивации к прохождению курса на уровне личностной заинтересованности и «полезности» через призму восприятия студентов [5].

Модель обучения в условиях факультативного электронного курса, ориентированная на студентов СПО неэкономических специальностей



Рис. 3. Модель обучения в условиях применения факультативного электронного курса, ориентированная на студентов СПО неэкономических специальностей

В условиях диджитализации образования, выбор электронного курса как средства обучения и воспитания обосновывается интеграцией ряда положительных аспектов:

- высокие возможности в персонализации образовательной практики (создание адаптивной обстановки, предполагающей возможность выбора со стороны обучающегося необходимого содержания, объема, конкретного материала, инструментов изучения, собственной траектории и темпа). Персонализация и адаптивность позволяют нивелировать ряд противоречий при обучении финансовой грамотности, что выражается в необходимости учета индивидуального уровня сформированности отдельных ЗУН, опыта и др., варьирующихся в том числе от конкретной специальности и отдельной личности [2];
- наглядность предоставляемого учебного материала. Зависит от итоговой наполняемости учебного курса через внедрение различных форм и инструментов обучения, лекционного текстового материала, видеороликов, аудиозаписей и др., что позволяет влиять на различные центры восприятия информации;
- территориальная независимость и мобильность. Электронный учебный курс может применяться в любом учреждении системы СПО вне зависимости от фактора размещения, территориальной удален-

ности. Обучение может производиться в том числе с применением мобильных устройств;

- свобода доступа к информации посредством сети Интернет;
- сочетаемость с традиционными формами обучения и др. [4].

Общая концепция построения взаимодействия обучающихся (студентов СПО) и преподавателей будет представляться в виде следующих элементов (рис. 3):

Представленная на рис. 3 модель выражена в виде сложной системы, демонстрирующей основные подходы к организации образовательной практики: она учитывает ранее представленные основы, актуальные педагогические технологии: игровое и проблемное обучение, кейс-стади. Все это отражает высокие возможности в применении данной модели в качестве основы разработки электронного курса «основы финансовой грамотности».

Таким образом, удалось достичь следующих результатов исследования:

1. Установлено, что формирование финансовой грамотности у студентов СПО неэкономических специальностей является сложным процессом, требующим особого внимания к деталям, обращения к основам, эффективного разъяснения материала, а также дополнительного обоснования мотивации к прохождению курса на уровне личностной заинтересованности и «полезности» через призму восприятия студентов – в этом эффективным становится применение электронных учебных курсов.
2. Разработанная модель обучения может быть положена в основу дальнейшей разработки электронного курса, ориентированного на формирование финансовой грамотности у студентов СПО неэкономических специальностей, что показывает её общую эффективность и практическую значимость, обоснованность.

Литература

1. Измерение уровня финансовой грамотности: 3 этап. Банк России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.cbr.ru/analytics/szpp/fin_literacy/fin_ed_intro/
2. Прохорова, М.П., Шкунова, А.А., Гуреева, Е.П. Средства персонализации образовательного процесса в рамках электронных курсов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–3. – С. 183–187.
3. Татаринов, К.А. Методические аспекты разработки мультимедийных курсов электронного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1 (30). – С. 277–280.
4. Текучева, И.В., Баранова, О.В. Электронный учебный курс как средство формирования профессиональных компетенций бакалавров // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 2–3 (116). – С. 106–112.

5. Ялаева, Н.В., Садыкова, Н.В., Жеребцова, Е.В. Электронный учебный курс как средство информационно-технологической поддержки процесса обучения в вузе // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 7. – С. 44–46.

Formation of financial literacy of SVE students in non-economic specialties

A.N. Sidorov

Student, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: sidorovan@std.mininuniver.ru

A.A. Urakov

Master student, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: andrey_urakov69@mail.ru

D.M. Mikhailenko

Master student, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: dmitri.mikhailenko@yandex.ru

Keywords: financial literacy, students of secondary vocational education, non-economic specialties, formation of financial literacy, electronic course

Внедрение трансдисциплинарного подхода на основе концептов модели 4С/ID в школы России

Скорикова А.А.

*аспирант, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа Экономики» (НИУ ВШЭ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4449-9224>

e-mail: aaskorikova@edu.hse.ru

Ключевые слова: трансдисциплинарный подход, модель 4С/ID, естественнонаучная грамотность, педагогический дизайн.

В фокусе мировых трендов образования в российском контексте – 2022 выделяют 10 ключевых направлений, влияние которых на мировую образовательную среду нельзя не переоценить [4]. Если проанализировать контекст этих направлений, то можно сказать, что приоритетной целью Российского образования является формирование в современном поколении, которое определяет будущее развитие науки и задает тренды образования, компетенций, отвечающих за решение задач реального мира. Согласно проведённому качественному контент-анализу, формирование таких компетенций возможно благодаря интегративному обучению на основе трансдисциплинарного подхода [1, 3]. Преимущества именно этого подхода перед другими подходами интегративного обучения заключаются в том, что он опирается не на теоретические знания, а фокусируется на их переносе в практические, объясняя процессы окружающего мира с различных сторон, тем самым стимулируя учащихся к обучению, основанному на решении проблем реального мира (то есть в основе трансдисциплинарного подхода лежит аутентичное обучение) [2].

Несмотря на то, что было проведено большое количество зарубежных исследований, свидетельствующих об эффективности применения данного подхода (хотя оценка этих исследований также требует дополнительных исследований, так как зачастую в описанных исследованиях трансдисциплинарный подход подменяется междисциплинарным), исследований, сосредоточенных на том, как подготовить учителей к проектированию трансдисциплинарных учебных программ по естественнонаучному направлению на сегодняшний день недостаточно. Поэтому необходимо провести исследование, направленное на изучение и описание принципа подготовки учителей к проектированию трансдисциплинарных учебных программ к формированию естественнонаучных компетенций российских школьников.

Актуальность внедрения трансдисциплинарного подхода в российскую систему естественнонаучного школьного образования под-

тверждается низкими результатами (2012, 2015, 2018) исследований PISA по естественно-научной грамотности (рисунок 1).

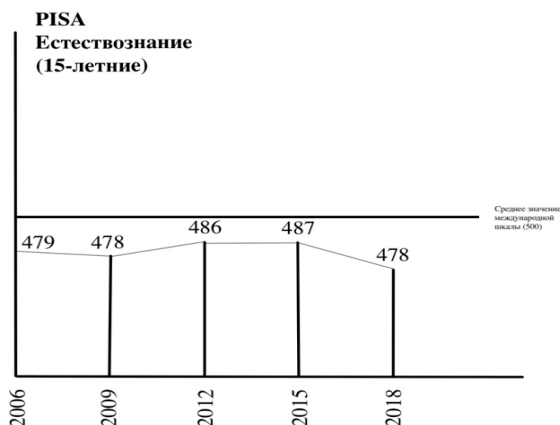


Рис. 1. Результаты исследования PISA 2006–2018 гг. (OECD. (2006–2018). PISA – PISA. [Oecd.org. https://www.oecd.org/pisa/](https://www.oecd.org/pisa/))

Согласно результатам 2018 г. количество учащихся, достигших уровней, в которых проверяются естественнонаучные компетенции для решения задач реального мира (5 и 6 уровни), в 2018 году снизилось на 2,6 % по сравнению с предыдущим циклом исследования. Данные результаты подтверждают актуальность обучения учителей трансдисциплинарному подходу и его внедрения в российские школьные классы (таблица 1) [5].

Таблица 1

Распределение российских школьников по уровням ЕНГ 2006–2018 гг. (Пентин, А. Ю., Ковалева, Г. С., Давыдова Е.И., & Смирнова, Е. С., 2018).

Год	Уровни естественнонаучной грамотности (в %)						
	Ниже 1-го	1	2	3	4	5	6
2006	5,2	17,0	30,2	28,3	15,1	3,7	0,5
2009	5,5	16,5	30,7	29,0	13,9	3,9	0,4
2012	3,6	15,1	30,1	31,2	15,7	3,9	0,3
2015	0,1	18,1	31,2	30,9	16,0	3,5	0,2
2018	0,4	20,8	31,7	30,0	14,0	2,9	0,2

Трансдисциплинарный подход к обучению может быть реализован с использованием различных моделей педагогического дизайна, одной из которых является 4C/ID (four-component instructional design model).

Данную модель используют для проектирования учебных/образовательных программ международных вузов (есть несколько кейсов, когда модель применяли в системе школьного образования). Модель направлена на формирование межпредметных знаний и компетенций, встречающихся в повседневной жизнедеятельности (Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E., 2006). Метаанализ, представленный Costa, J. M., Miranda, G. L., & Melo, M. (2021) показывает, что разработанная и апробированная учебная программа по концептам модели 4C/ID оказывает положительное влияние на успеваемость и формирование компетенций учащихся. Однако, исследований в области разработки и применения трансдисциплинарного подхода на основе 4C/ID model в российской системе общего образования на сегодняшний день нет.

Для решения актуальной проблемы, вначале необходимо проанализировать теоретические исследования с помощью тематического анализа (через подход Ground theory) в области применения и внедрения трансдисциплинарных учебных программ на основе модели 4C/ID, чтобы описать подлинную трактовку трансдисциплинарного подхода и, как следствие, выяснить существует ли значимая связь между концептами трансдисциплинарного подхода и моделью 4C/ID. Также необходимо обозначить применимость трансдисциплинарного подхода в системе российского школьного образования и описать как проектировать трансдисциплинарные учебные программы на основе модели 4C/ID.

В рамках данного исследования мной запущен проект «Педагогический дизайн для учителей России» совместно с образовательной онлайн-платформой Учи.ру, в котором участвует более 500 учителей естественнонаучного направления и более 4000 российских школьников. Тип выборки: Невероятностная. В рамках проекта учителя пройдут обучение основам проектирования трансдисциплинарных учебных программ по концептам модели 4C/ID, разработают и апробируют трансдисциплинарные учебные программы, спроектированные через концепты модели 4C/ID к формированию естественнонаучных компетенций. Для получения глубокого понимания восприятия учителями модели 4C/ID при проектировании трансдисциплинарных учебных программ и оценки эффективности формирования естественнонаучных компетенций, будут проведены индивидуальные интервью, предполагающие ответы на открытые вопросы и обсуждения в фокус-группах. По окончании проекта мной будут разработаны методические рекомендации к обучению школьников на основе трансдисциплинарных учебных программ с использованием модели 4C/ID для формирования естественнонаучных компетенций.

Чтобы восполнить лакуны, выявленные в модели 4C/ID, с учителями проекта «Педагогический дизайн для учителей России» будет проведено интервью о видах деятельности, применяемых ими и направлен-

ных на формирование естественнонаучных компетенций у учащихся и описаны какие виды деятельности могут использоваться при разработке учебных задач модели 4C/ID для формирования естественнонаучных компетенций 8-миклассников.

Результаты исследования станут основанием для проектирования трансдисциплинарных учебных программ для повышения естественнонаучной грамотности российских школьников и ответят на выявленные лакуны в международных исследованиях по модели 4C/ID.

Литература

1. *Bliemel, M., & van der Bijl-Brouwer, M.* Transdisciplinary innovation. // *Technology Innovation Management Review*. – 2018. – Т.8. – № 8. – С.3.
2. *Craciun, D., Oprescu, M., & Oprescu, F.* Pre-service teacher training of Romanian students in English and Physics from an inter-, pluri-, transdisciplinary perspective. // *Journal of Educational Sciences and Psychology*. – 2013. – Т.3. – № 2.
3. *Helmane I., Briška I.* What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? // *Signum Temporis*. – 2017. – Т. 9. – № . 1. – С. 7.
4. *Open University Innovation Report 9. Innovating Pedagogy/ The Open University*. – 2021
5. *Пентин Александр Юрьевич, Ковалева Галина Сергеевна, Давыдова Елена Ивановна, Смирнова Елена Сергеевна.* Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // *Вопросы образования*. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-estestvennonauchnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-shkole-po-rezultatam-mezhdunarodnyh-issledovaniy-timss-i-pisa> (дата обращения: 19.09.2022).

The implementation of transdisciplinary approach based on the concepts of 4c/id model into schools of Russia

Skorikova A.A.

*PhD student, National Research University
“Higher school of Economics”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4449-9224>
e-mail: aaskorikova@edu.hse.ru*

Keywords: transdisciplinary approach, 4C/ID model, natural science literacy, instructional design.

Пропедевтический курс по химии как инструмент развития познавательной активности младших школьников

Смирнова Ю.Е.

магистрант,

Псковский государственный университет

(ФГБОУ ВО «ПсковГУ»), г. Псков, Российская Федерация

e-mail: julia.s.22.98@mail.ru

Ключевые слова: пропедевтика, познавательная активность, дополнительное образование, младшие школьники, химия.

Современное общество представляет собой сложную динамично развивающуюся систему, которая становится базовой движущей силой социально-экономического развития. В связи с этим большое значение приобретает ранняя мотивация обучающихся к изучению школьных предметов, в том числе и естественнонаучного цикла, среди которых значимое место занимает химия. Данный предмет по популярности у школьников, к сожалению, занимает одно из последних мест, что обусловлено возрастными особенностями обучающихся. То есть данный предмет начинает изучаться как раз в тот период, когда интерес к процессу познания окружающего мира существенно снижается, а на первое место выходит процесс социализации. Такой диссонанс формирует проблему активизации познавательной деятельности обучающихся, одним из способов решения которой может быть дополнительное образование пропедевтического содержания [1].

Целью представленной работы является развитие познавательной активности обучающихся младшего школьного возраста посредством дополнительного образования пропедевтического содержания. В круг задач входили: раскрытие сущности понятия «познавательная активность»; выделение основных критериев и уровней развития познавательной активности; теоретическое и экспериментальное обоснование применения дополнительного образования пропедевтического содержания как методологической основы развития познавательной активности младших школьников.

Познавательная активность является важным фактором улучшения результативности процесса обучения. Становление и развитие познавательной активности обучающихся должно происходить постепенно, равномерно и в соответствии с логикой познания и самоопределения личности в окружающем ее пространстве. Значимым компонентом познавательной активности является познавательный интерес, формирование которого и стимулирует появление познавательной деятельности,

способствующей дальнейшему изучению того или иного образовательного материала. [2]

С целью экспериментального обоснования применения дополнительного образования пропедевтического содержания как методологической основы развития познавательной активности младших школьников была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Занимательная химия», ключевой особенностью которой являлось формирование системы связей между химическими и бытовыми знаниями. К программе было разработано учебно-методическое сопровождение в виде рабочей тетради, позволяющее графически отразить и обобщить элементарные знания по химии окружающего мира.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа и учебное пособие позволили реализовать пропедевтическое содержание в рамках работы с обучающимися ГБУДОПО «Псковский областной центр развития одаренных детей и юношества». Эффективность курса выявлялась в отношении формирования у обучающихся желания изучать данный предмет. Такое желание фиксировалось при помощи закрытого вопроса, который задавался обучающимся экспериментальной группы до начала реализации образовательной программы, и после. Результаты обрабатывались с использованием статистического критерия Макнамары [3], суть которого сводится к сопоставлению эмпирического и критического значений. Экспериментально полученные значения были представлены в виде таблицы.

Таблица 1
Результаты обработки экспериментальных данных
в соответствии с критерием Макнамары

		Классификация Y_i		
		$Y_i = 0$	$Y_i = 1$	
Классификация X_i	$X_i = 0$	$a = 6$ (число пар, у которых $X_i = 0, Y_i = 0$)	$b = 0$ (число пар, у которых $X_i = 0, Y_i = 1$)	$a+b = 6$
	$X_i = 1$	$c = 6$ (число пар, у которых $X_i = 1, Y_i = 0$)	$d = 4$ (число пар, у которых $X_i = 1, Y_i = 1$)	$c+d = 10$
		$a+c = 12$	$b+d = 4$	

Согласно таблице вероятности биномиального распределения было определено эмпирическое значение, составившее 0,016. Критическое значение является величиной постоянной и составляет 0,025. Таким образом, нулевая гипотеза отвергается, а значит выводы, сделанные в работе, признаются статистически достоверными, а курс эффективным при уровне значимости 95 %. На основе результатов проведенного экспери-

мента, можно сделать вывод о том, что посещение данного курса позволяет повысить уровень познавательной активности у обучающихся.

Таким образом, познавательная активность является важным фактором улучшения результативности процесса обучения. Значимым компонентом познавательной активности является познавательный интерес, формирование которого и стимулирует появление познавательной деятельности, способствующей дальнейшему изучению того или иного образовательного материала. С целью экспериментального обоснования применения дополнительного образования пропедевтического содержания как методологической основы развития познавательной активности младших школьников были разработаны учебная программа и учебное сопровождение в виде рабочей тетради. Эффективность курса выявлялась в отношении формирования у школьников желания изучать данный предмет. Статистическая обработка полученной информации проводилась при помощи критерия Макнамары, согласно которому результаты эксперимента признаются статистически достоверными, а сам курс – эффективным при уровне значимости 95 %.

Литература

1. *Чернобельская Г.М.* Основы методики обучения химии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Химия». – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.: ил.
2. *Зиангирова Л.Ф.* Развитие познавательной активности старшеклассников в процессе проектной деятельности : монография / Зиангирова Л.Ф. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – 163 с. – ISBN 2227–8397. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/31944.html> (дата обращения: 18.04.2022). – Режим доступа: для авторизир. Пользователей.
3. *Соловьева Т.А.* Методология и методы научного исследования: Интерактивный курс для студентов, обучающихся в магистратуре. Псков: «ЛОГОС», 2018. – 68 с.

Propaedeutic course in chemistry as a tool for the development of cognitive activity of schoolchildren

Julia E. Smirnova
graduate student

Pskov State University, Pskov, Russian Federation
e-mail: julia.s.22.98@mail.ru

Keywords: propaedeutics, cognitive activity, additional education, junior schoolchildren, chemistry.

Анализ социокультурных потребностей школьников

Сурнина В.С.

магистрант, ФГБОУ ВО

«Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина»,

г. Нижний Новгород, Россия

e-mail: vika.surnina.2016@mail.ru

Беляева Т.К.

к.п.н., доцент,

«Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина»,

г. Нижний Новгород, Россия

e-mail: Btk66@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются социокультурные потребности школьников. Описаны результаты исследования, проведенного в сельской школе. Авторы пришли к выводу о том, что сельская школа должна выполнить социально-восстановительные функции по отношению к селу, как духовной основе нашего народа. Лишь только в этом случае можно надеяться на духовно-нравственное возрождение всей России.

Ключевые слова: духовно – нравственное развитие, воспитание, социокультурные потребности, анкетирование.

Вопрос воспитания подрастающего поколения в России на сегодняшний день является одним из самых значимых. Размытость ценностных представлений и неопределенность жизненных ориентиров – основная черта воспитательных систем начала 21 века. Одна из важнейших социальных функций школы – подготовка учащихся к профессиональному образованию и успешной социализации в обществе. По мнению Леонтьева А.Н., «чем больше прогрессирует общество, чем богаче становятся накопленные им итоги общественно-исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания и тем более усложняются стоящие перед ним задачи...» [3, С.404].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, п. 2) указывает, что воспитание должно быть направлено на развитие личности на основе «социокультурных, духовно – нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4]. Одно из основных направлений отечественной педагогики сегодня – обращение к духовно – нравственным ценностям Российского образования и воспитания.

Духовно-нравственное развитие обучающихся на ступени основного общего образования должно быть построено на основе базовых национальных ценностей российского общества. В настоящее время

в обществе растет понимание необходимости восстановления духовных основ жизни, сохранения и приумножения национальной культуры. Эффективность решения проблем духовно-нравственного оздоровления общества может быть обеспечена только масштабными действиями при условии системного подхода [1].

Проблема духовно-нравственного кризиса в России коснулась, в частности, и сельской местности, где должны были бы сохраниться народные традиции и культурное наследие нашей Родины. Именно сельская школа должна выполнить социально-восстановительные функции по отношению к селу, как духовной основе нашего народа. Лишь только в этом случае можно надеяться на духовно-нравственное возрождение всей России. [2]

В Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Устанская средняя общеобразовательная школа» Уренского муниципального округа Нижегородской области задача духовно-нравственного воспитания учащихся стала одной из приоритетных. В связи с этим разработан комплекс мероприятий по созданию единого образовательного пространства духовно-нравственного развития личности. В него входят все основные направления учебно-воспитательной деятельности.

Разработанная на базе школы программа «Наследие» стала одной из составляющей системы работы школы по духовно-нравственному становлению личности учащегося.

Основная идея программы – сохранение самобытного культурного наследия, создание развивающего пространства, где, через интеграцию традиций народной культуры в образовательную деятельность, происходит усвоение школьниками культурного и духовного опыта нашей Родины.

Одним из наиболее эффективных путей реализации программы является историко-культурологический подход в образовании и воспитании, который используется в работе образовательного учреждения и находит свое отражение в следующих принципах реализации программы: принцип преемственности, принцип единства, принцип уважения, принцип добровольности, принцип открытости, принцип событийности.

Реализация программы позволяет создать условия, необходимые для усвоения детьми культурного и духовного наследия нашей Родины, через интеграцию народной культуры на основе историко-краеведческого материала в образовательное пространство.

Наряду с традиционными методами и приемами работы с учащимися, основным методом реализации историко-культурологического подхода является «погружение в культуру». Педагогическим коллективом школы разработана анкета, состоящая из 10 вопросов, которые напрямую касаются духовно-нравственного воспитания учащихся.

В качестве базы исследования было выбрано Муниципальное авто-

номное общеобразовательное учреждение «Устанская средняя общеобразовательная школа» Уренского района Нижегородской области.

Для исследования обучающихся был выбран вид опроса – анкетирование. В качестве респондентов выступили учащиеся 5 класса, в количестве 24 человек. Для лучшей наглядности и составления анализа результаты были преобразованы в диаграммы, отражающие ответы школьников на поставленные вопросы.

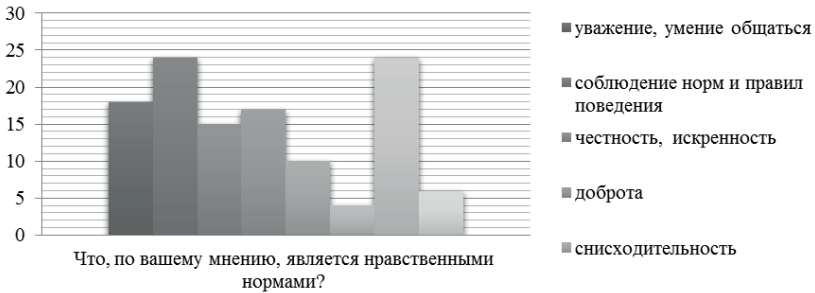


Рис. 1. Что, по вашему мнению, является нравственными нормами?

На этот вопрос можно было выбрать по 3 варианта ответа. На диаграмме видно, что наиболее популярными ответами среди учащихся стали: соблюдение норм и правил поведения, нормы приличия и порядочность и уважение, умение общаться. Это свидетельствует о том, что учащиеся знают, что является нравственными нормами.

Вторая диаграмма отражает результат вопроса «Можно ли сказать о человеке, который помогает людям, что он тратит время зря?». Более 70 % респондентов считают, что помощь людям, это не пустая трата времени.

Можно ли сказать о человеке, который помогает людям, что он тратит время зря?

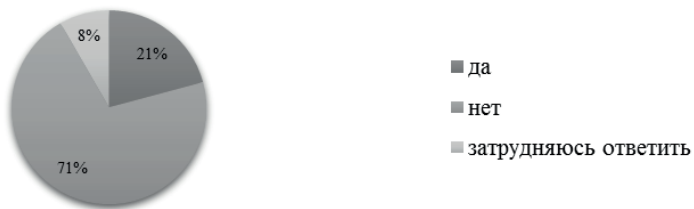


Рис. 2. Можно ли сказать о человеке, который помогает людям, что он тратит время зря?

На рисунке № 3, где был вопрос-ситуация, мнения респондентов разделились с небольшим отрывом. Вариант ответа «обойду, не потревожив» свидетельствует о достаточной нравственной воспитанности учащихся. Вместе с тем, другие ответы говорят о нравственной дезориентации, эгоистической позиции.

На пути стоит одноклассник. Тебе надо пройти. Что ты сделаешь?

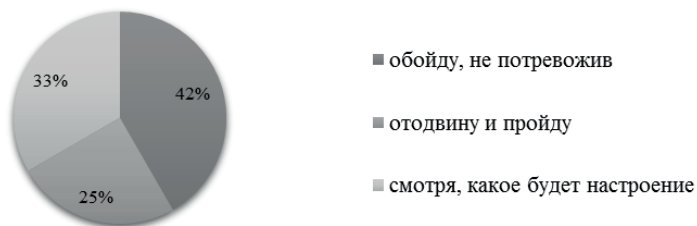


Рис. 3. На пути стоит одноклассник. Тебе надо пройти. Что ты сделаешь?

На диаграмме, представленной ниже результаты ответа на вопрос «Наверное, нет ничего страшного в том, чтобы нагрубить незнакомому мне человеку?». Более 70 % респондентов не согласны с высказыванием грубости в адрес незнакомому человеку. Исходя из этого можно, сделать вывод о том, что у учащихся сформировано понятие уважение, и они знают, что такое этика общения.

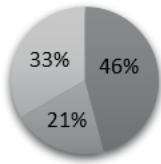
Наверное, нет ничего страшного в том, чтобы нагрубить незнакомому мне человеку?



Рис. 4. Наверное, нет ничего страшного в том, чтобы нагрубить незнакомому мне человеку?

На рисунке 5 отражен результат на вопрос-ситуацию, нужно выбрать каковы будут ваши действия, если на вас обидеться одноклассник. Почти 50 % респондентов в данной ситуации подумают о чувствах другого человека и постараются исправить ситуацию.

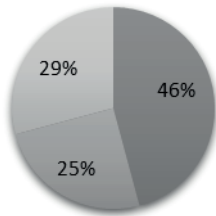
Ваш одноклассник на вас обиделся - вы:



- а) Подумаю о его чувствах и о том, что я могу сделать в этой ситуации.
- б) Обижусь в ответ.
- в) Докажу ему, что он не прав.

Рис. 5. Ваш одноклассник на вас обиделся, Ваши действия?

Когда в моем присутствии обижают человека, я ...

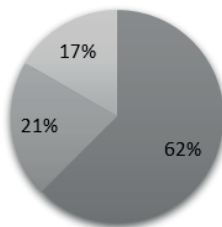


- а) не обращаю внимания
- б) заступлюсь за обиженного
- в) затрудняюсь ответить

Рис. 6. Когда в моем присутствии обижают человека, я.

На диаграмме, представленной выше, мы видим, как разделились мнения в ситуации, когда стоит выбор – защитить или пройти мимо.

Я считаю, что вежливость помогает мне хорошо себя чувствовать среди людей.



- а) Полностью согласен с высказыванием
- б) Скорее да, чем нет
- в) Совсем не согласен с высказыванием

Рис. 7. Я считаю, что вежливость помогает мне хорошо себя чувствовать среди людей

Исходя из результата, представленного на диаграмме выше, можно считать о том, что почти 2/3 респондентов, что вежливость – это залог хороших отношений в окружающем мире.

Считаешься ли ты с мнениями других ребят?

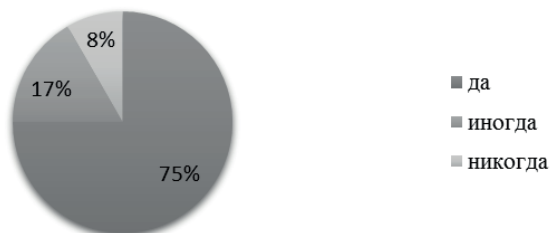


Рис. 8. Считаешься ли ты с мнениями других ребят?

Из рисунка № 8 видно, что $\frac{3}{4}$ опрошенных, считают важным, учитывать мнения других. И лишь 8 % убеждены, что мнения других людей не стоит учитывать.

Бывают ли у тебя сожаления о плохом отношении к своим товарищам?

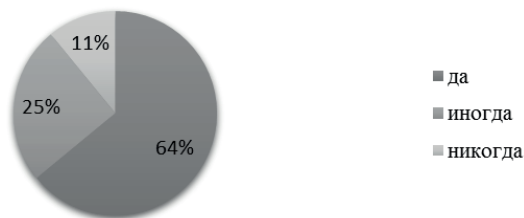


Рис. 9. Бывают ли у тебя сожаления о плохом отношении к своим товарищам?

Уважительно ли ты относишься к взрослым (родителям, учителям)?

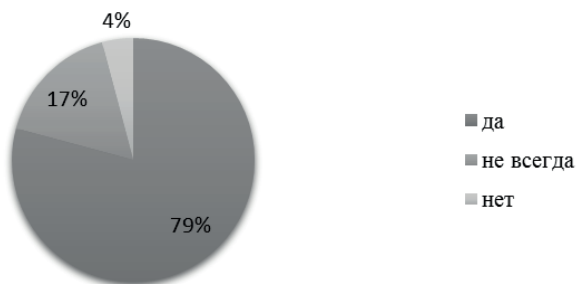


Рис. 10. Уважительно ли ты относишься к взрослым (родителям, учителям)?

По рисунку № 9 можно сделать вывод о том, что большая часть респондентов задумываются о своем отношении к окружающим и о своем поведении. На вопрос «Уважительно ли ты относишься к взрослым (родителям, учителям)?» (рис.10) ответили положительно 19 учащихся и лишь 4 % отрицательно.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что среди социокультурных потребностей школьников преобладают традиционные российские ценности – уважение к старшим, доброта, отзывчивость и т.д.

Литература

1. *Бабина, Н.Ф.* Технология: методика обучения и воспитания: учебное пособие: в 2-х ч./ Н.Ф. Бабина – М, 2015. – Ч. 1. – 300 с.: ил. – ISBN 978-5-4475-3763-0; Режим доступа [Электронный ресурс]. <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=276260>.
2. *Степанов, П.В.* Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, В.В. Круглов, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, Е.О. Степанова. – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020.
3. *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Мысль, 1965–574 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.

Analysis of the sociocultural needs of students

Surnina V.S., Graduate student

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,

Nizhny Novgorod, Russia

e-mail: vika.surnina.2016@mail.ru

Belyaeva T.K.,

candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Nizhny Novgorod, Russia

e-mail: Btk66@yandex.ru

Annotation. The article analyzes the socio-cultural needs of schoolchildren. The results of a study conducted in a rural school are described. The authors came to the conclusion that the rural school should perform social and restorative functions in relation to the village, as the spiritual basis of our people. Only in this case can one hope for the spiritual and moral revival of all of Russia.

Keywords: spiritual and moral development, education, socio-cultural needs, questionnaire survey.

Практика и значение китайско-российского образовательного обмена в области искусства

Сюй Цидун

*аспирант, факультет культуры и искусств, Российская Федерация,
Забайкальский государственный университет (ФГБОУ ВО ЗабГУ)
г. Чита, Российская Федерация
e-mail: 13621194513@163.com*

Ключевые слова: художественное образование, культурный обмен, Китай, Россия, сотрудничество, искусство, инновации.

Еще со времен древности Китай и Россия стараются поддерживать связь и передают друг другу информацию в экономической, политической и культурной областях. Одним из них является китайско-российский обмен в сфере высшего образования как главный компонент китайско-российского образовательного обмена и ключевой момент в истории международного обмена образования в КНР [1].

Исследование в сфере современного китайско-российского обмена высшим образованием будет способствовать обогащению и совершенствованию истории. Регулярная организация преподавателей для участия в мероприятиях по наблюдению и оценке преподавания, изучение передового опыта и методов преподавания других университетов может помочь им учиться друг у друга, своевременно выявлять и устранять собственные недостатки и эффективно повышать общее качество преподавания. Обмен в сфере художественного образования между Россией и Китаем может повысить общее качество преподавания искусства и эффективно содействовать развитию и совершенствованию обучения.

Цель статьи. Все вышеперечисленное актуализирует исследование влияния российского художественного образования на развитие китайского художественного образования в частности дисциплин художественного цикла в китайских университетах. Поэтому необходим анализ как китайского, так и российского опыта в этом направлении, что и является основной целью настоящей статьи.

В условиях глобализации образовательные обмены между российскими и китайскими университетами идут полным ходом, достигнуто много успехов в развитии художественных специальностей, инноваций системы художественных дисциплин и совместного режима обучения. Попытаемся рассмотреть новые модели китайско-российского сотрудничества в сфере искусства, стремясь обосновать рациональное применение российских образовательных ресурсов в области искусства для культурного строительства в Китае, а также проанализировать плюралистическую модель развития дисциплин художественного цикла в китайских университетах.

1. Современная ситуация инновационного развития китайско-российского образовательного обмена в области искусства.

В последние годы китайские вузы искусств осуществляют тесное образовательное сотрудничество и обмены с российскими высшими художественными учебными заведениями и достигли ряда результатов в области основ образовательного сотрудничества, специальных дисциплин, факультетских команд, обмена художественными ресурсами и т.д. Обе стороны разработали и внедрили специальную систему, которая полностью отражает местные особенности и преимущества в учебных целях, что имеет большое значение для создания передовой, наукоемкой и специальной учебной связи. Большое значение имеет создание инновационной системы художественных дисциплин с высокой наукоемкостью и оптимизированными системами обучения.

Китайские, так и художественные вузы укрепляют сотрудничество в области учебных ресурсов, создания базы и распространения культуры, в основном посредством совместных исследовательских проектов, поднимая китайско-российское художественное сотрудничество на новую высоту. На фоне культурных и художественных обменов между Россией и Китаем китайские художественные дисциплины достигли новых рубежей в живописи и графике, искусстве и дизайне, анимации. Например, привлечение иностранных преподавателей к преподаванию масляной живописи в Китае способствовало дальнейшему совершенствованию преподавания реалистического творчества; создание российской и китайской учебно-методических баз позволило интегрировать различные образовательные и педагогические философии, способствовало обновлению различных профессиональных моделей преподавания в китайском живописном образовании и обогатило образовательные и педагогические ресурсы региона.

2. Инновационные пути образовательного российско-китайского обмена.

С помощью образовательных платформ, а также взаимопомощи преподавателей, российские и китайские университеты глубоко сотрудничают в системе учебных программ и методов обучения искусству, реализуя совместное использование учебных ресурсов, интеграцию концепций обучения. Соседние провинции Китая и России, опираясь на свои географические преимущества и пользуясь результатами китайско-российских культурных и художественных обменов, могут готовить студентов с сильными практическими навыками и высокими творческими качествами в области искусства [3, с. 52].

Традиционные техники и концепции живописи в России могут быть изучены и применены в процессе обучения в Китае. Российская академия художеств и Академия художеств имени Сурикова имеют уникальные методы и модели обучения, особенно их модель студийного обучения, которая достойна изучения и упоминания в Китае [2, с. 27].

Строгий, реалистичный творческий дух и жесткая техническая подготовка, пропагандируемые в российском художественном образовании, включены в инновационную концепцию китайского художественного образования. В последние годы между Китаем и Россией активно происходит обмен преподавателями, которые проводят мастер-классы по масляной живописи и другое.

В настоящий момент Китай продолжает включать заслуженных русских художников, президентов и членов местных художественных ассоциаций в качестве специальных профессоров при формировании преподавательского состава. Благодаря привлечению иностранных преподавателей и предоставлению переводчиков, студенты могут наглядно увидеть пути и методы современного российского художественного образования и преподавания, а также творческие приемы в аудиторных занятиях по масляной живописи, гравюре, скульптуре и керамике. В процессе обучения студенты интегрируют содержание обучения двух стран, развивают свое мышление и постепенно вырабатывают международную творческую концепцию с российскими и китайскими особенностями. Такой способ преподавания сохраняет традиционные представления о китайской живописи и одновременно включает новые международные концепции художественного творчества, что благотворно сказывается на общем качестве преподавания искусства.

Стороны также могут активно формировать команду специальных преподавателей на основе специальных курсов двух стран, объявлять национальные и провинциальные образовательные и педагогические проекты, создавать специальные курсы. Например, обе стороны повышают уровень дисциплинарного факультета художественной профессии, впитывают и интегрируют российскую и китайскую концепции обучения и проводят реформу инновационной модели подготовки художественных талантов; берут на себя роль лидера в создании специальных курсов и продвигают создание учебного плана на основе педагогических исследований.

Обе стороны могут достичь цели организации высококачественного образования только путем инноваций в практике художественного образования и преподавания, а также поиска нового этапа развития художественного образования.

3. Значение и ценность китайско-российских образовательных обменов в системе обучения художественными дисциплинами.

Проведя эмпирическое исследование текущего состояния системы художественных дисциплин в Китае и России, а также заимствования и применения системы художественных дисциплин в китайских и российских университетах, мы можем определить ресурсы в рамках художественного образования Китая и России, которые могут быть использованы и дополнены друг другом. Российская философия художе-

ственного образования, отличаясь от китайской философии высшего художественного образования, оказывает влияние на китайское высшее художественное образование.

Таким образом, обмен в сфере художественного образования между Россией и Китаем создал предпосылки для того, чтобы китайские университеты могли изучать российскую систему, модель художественного образования. В то же время, использование российских образовательных ресурсов в области искусства в университетской практике и выявление сходств и различий между системами художественного образования российских и китайских университетов поможет создать новую систему преподавания, ориентированную на практику и сильные компетенции.

Литература

1. *Цзян Сюй*. Исследование китайско-русского образовательного обмена в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2019. – № 45. – URL <https://moluch.ru/archive/283/63748/>. (дата обращения: 01.10.2022).
2. *Чжу Дацун*. Русская культурная теория. – Чунцин: Издательство Чунцина, 2004. – 112 с.
3. *Чжоу Хуэйцюань*. О северо-восточной национальной культуре. – Пекин: «Северная теория», 2000. – 320 с.

The practice and significance of Chinese-Russian educational exchange in the field of art

Xu Qidong

postgraduate student,

*faculty of culture and arts, Russian Federation,
Transbaikal State University (FGBOU VO ZabGU)*

Chita, Russian Federation

e-mail: 13621194513@163.com

Keywords: art education, cultural exchange, China, Russia, cooperation, art, innovation.

Особенности реализации технологии портфолио в обучении английскому языку в школе

Таукенова А.Р.
студент,

*Оренбургский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ОГПУ), г. Оренбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3024-616X>
e-mail: adelina.taukenova05@mail.ru*

Ключевые слова: языковое портфолио, мотивация, самооценка, начальное общее образование, английский язык.

В настоящее время применение современных образовательных технологий, используемых для осуществления активной деятельности обучающихся и её оценки, можно рассматривать как важнейшее условие повышения качества образования, уменьшение нагрузки обучающихся, более результативного использования учебного времени [1, с. 18]. Среди современных образовательных технологий выделяют систему инновационной оценки «портфолио». Технология «портфолио» – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося. Главная цель данной технологии – дать обучающемуся возможность показать «все на что он способен» [1, с. 18]. Это обстоятельство актуализирует использование данной технологии на уроке иностранного языка, чему посвящена данная статья, цель которой – обосновать обучение английскому языку с использованием технологии портфолио как средство развития у школьников устных и письменных иноязычных речевых умений, способности к самооценке и выработки мотивации к изучению английского языка.

З.И. Баймурзина рассматривает технологию «портфолио» как «способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося, который в современном образовании дает обучающимся возможность повысить образовательную деятельность, осознать свои цели и возможности» [1, с. 18]. Использование и реализация этой технологии позволяет судить об учебной, творческой и коммуникативной способностях обучающегося. Автор выделяет ряд задач, которые решает технология «портфолио». К ним относятся: поддержка высокой учебной мотивации обучающихся, поощрение активности и самостоятельности, расширение возможности самовоспитания и самообучения, развитие навыков оценки и рефлексии, формировании организованности и умения ставить цели, формирование личности обучающегося, его индивидуализация [1, с. 18].

По мнению И.П. Манаковой, портфолио является «технологией всматривания в себя», которая понадобится человеку на протяжении всей жизни [Цит. по: 4, с. 964].

В рамках использования технологии «портфолио» на уроках иностранного языка существует такое понятие, как «языковое портфолио». А.А. Васильева под языковым портфолио подразумевает систему документирования и оценки знаний, умений, навыков и достижений учащихся в определенной предметной области [2, с. 49].

Л.В. Вершинина подчеркивает, что языковое портфолио является гибким учебным средством, и может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации. Варианты реализации могут быть определены по цели обучения, возрасту учащихся, этапу или уровню овладения иностранным языком, условиям обучения, индивидуальным особенностям учащегося и индивидуальному стилю учебной деятельности, а также используемым методам и средствам обучения [3, с. 47].

С опорой на изученные источники нами разработано языковое портфолио по английскому языку для 4-го класса в дополнение к учебно-методическому комплексу «Spotlight», авторами которого являются Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. Мы проанализировали уже имеющийся языковой портфель к этому учебнику и считаем, что он недостаточно реализует требования ФГОС. Портфолио должно развивать в том числе и регулятивные универсальные учебные действия, такие как: умение контролировать свою деятельность по результату, умение сохранять заданную цель, умение осуществлять самооценку. Наше портфолио эти требования реализует.

Для работы над языковым портфолио мы выделили несколько этапов. Первый этап – это подготовка учителя к внедрению языкового портфолио. На этапе подготовки мы предлагаем проанализировать рабочую программу к учебнику 4-го класса, определить ключевые темы, даты и виды проверочных работ, собрать банк материалов: кроссворды по лексическим темам, различные таблицы, распечатки и worksheets по языковым темам. Языковое портфолио имеет вид папки скоросшивателя с файлами и распечатанными материалами. Каждый учащийся может оформить ее в соответствии со своими желаниями и способностями.

Следующий этап проходит на уроках английского языка вместе с учителем. На этом этапе учитель знакомит учащихся с языковым портфолио, объясняет цели, содержание и структуру языкового портфолио учащимся, которые в свою очередь изучают его и приступают к заполнению разделов. При разработке портфолио важно придерживаться некоторым требованиям. И.П. Мананова выделяет 3 аспекта: портфолио должно описывать процесс обучения, получения необходимых компетенций, опыта и др.; портфолио должно быть «материальным», физическим воплощением результатов в виде работ, грамот, рецензий; портфолио должно предполагать критерии оценки, чтобы сам обучающийся мог оценить достигнутые им результаты и наметить дальнейшие задачи саморазвития, а другие участники образовательного

процесса (преподаватели, стипендиальный фонд вуза или школы и др.) могли использовать портфолио для выставления оценок и поощрения учащихся [4, с. 963].

При заполнении первого раздела «Now I can...», учащимся предлагаются листы самооценки по всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению, письму. На листке перечислены умения, с которыми ребятам нужно ознакомиться и оценить по 5-бальной шкале свои навыки, которыми они, по их мнению, уже овладели, а также указать умения, которыми им ещё предстоит овладеть. Например, «Я могу приветствовать и отвечать на приветствия» – 5 баллов.

Следующие разделы «About myself» и «My hobby», в которые учащиеся записывают информацию о себе: имя, фамилию, возраст; вклеивают свою фотографию; пишут о своих хобби: чем они занимаются в свободное от школы время; рассказывают какая их любимая еда. Данные разделы выступают как средство рефлексии индивидуальных данных каждого ученика. Мы предлагаем возможные формулировки для этих разделов: «Give the information about yourself.»; «Tell me what you do in your free time and stick pictures.»; «Write about your favorite dish. What products do we need to cook it? Draw it or stick a picture».

Затем учащиеся заполняют следующие разделы: «My family» и «My plans for the future». Цель заполнения этих разделов – отработка полученных речевых и письменных навыков. Возможные формулировки для этих разделов: «Write about your family. Describe each member of your family, write their names, age, profession, hobbies, traits»; «Who do you want to become in the future? Write about this profession and draw it or stick a picture».

Третий этап – сбор материалов для «Language Passport» (имеющиеся грамоты, сертификаты, дипломы). На этом этапе учащиеся предварительно могут забрать портфолио домой, чтобы дополнить необходимой информацией и собрать материалы (любые письменные творческие работы, проекты, контрольные работы, стихи, открытки, грамоты) для Language Passport на специально отведенной странице. Туда учащиеся вносят свои достижения в изучении английского языка. Данный этап усиливает ситуацию успеха для учащегося, что способствует позитивному самоутверждению личности, влияет на формирование ценностных установок [Цит. по: 3, с. 48].

Заполнение языкового портфолио – долговременный процесс, который может перейти в привычку постоянно фиксировать свой речевой и учебный опыт в области изучения языка и культуры, оценивать его, внося необходимые изменения. Языковое портфолио может быть дополнено и обновлено в любое время.

Четвертый этап – разъяснительная работа учителя с родителями. Важно отметить, что с языковым портфолио работают и родители, учи-

тель также знакомит их со структурой, целями и задачами данной технологии.

Последний этап – анализ результатов самооценки с использованием упражнений переключаются с учебником. В конце года учащиеся получают оценочный лист со следующими вопросами:

1. Как ты оцениваешь свои знания в конце этой четверти по шкале от 1 до 10, если 1 – твои знания в начале года?
2. Было ли тебе интересно работать с языковым портфолио?
3. Кто помогал тебе в заполнении языкового портфолио?
4. Какими достижениями тебе удалось пополнить свое портфолио?
5. Какое задание тебе понравилось больше всего? Почему?

Таким образом, система инновационной оценки «портфолио» – это педагогическая технология, в процессе которой акценты от жестких традиционных факторов традиционной оценки смещаются к гибким условиям альтернативной оценки. Данная технология позволяет увидеть «картину» значимых достижений обучающегося и динамику его развития в целом [1, с. 18]. Применение языкового портфолио способствует переносу акцента в языковом образовании с модели «обучение языку» на модель «овладение языком и культурой». Оно также позволяет проследить динамику овладения языком в течение определенного времени и тем самым представить своеобразную биографию языкового развития учащегося, получить представление о его способностях, знаниях, умениях и навыках в процессе изучения языка и культуры.

Литература

1. *Баймурзина З.И.* Система инновационной оценки «портфолио» как технология в современном образовании [Электронный ресурс] // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и тенденции развития : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., 28 марта 2019 г. Стерлитамак, 2019. С. 18–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44449550> (дата обращения: 26.11.2021).
2. *Васильева А.А., Потапова И.Н., Таратута И.В.* Языковое портфолио в процессе обучения иностранному языку [Текст] // Инновационные технологии. 2019. № 4. С. 48–53.
3. *Вершинина Л.В., Мамаева Д.И.* Языковое портфолио как метод учебной мотивации младших школьников [Электронный ресурс] // Высшее гуманитарное образование: проблемы и перспективы : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., 9 октября 2019 г. Самара, 2019. С. 47–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41253661> (дата обращения: 26.04.2022).
4. *Манакова И.П.* Технология «портфолио» как метод самоорганизации и саморазвития учащихся и педагогов [Электронный ресурс] // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2017. № Т39. С. 961–965. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29760410> (дата обращения: 26.11.2021).

5. Николау Л.Л., Васильева Н.И. Использование инновационных технологий оценивания учебных достижений младших школьников при обучении математике [Электронный ресурс] // Вестник Приднестровского университета. 2020. № 1. С. 47–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42909798>.

Благодарности. Автор благодарит своего научного руководителя, доцента, кандидата педагогических наук, Галинскую Т.Н. за помощь в подготовке рукописи статьи.

Features of the implementation of portfolio technology in teaching English at school

Adelina R. Taukenova

student, Orenburg State Pedagogical University (OGPU), Orenburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3024-616X>

e-mail: adelina.taukenova05@mail.ru

Keywords: language portfolio, motivation, self-assessment, primary general education, English.

Acknowledgements. The author thanks his Supervisor, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Science, Tatiana N. Galinskaia for her help in preparing the manuscript of the article.

Программа корпоративного обучения по развитию умений деловой коммуникации у педагогов колледжа

Томилова М.А.
студент,

*Омский государственный педагогический университет
г. Омск, Российская Федерация
e-mail: tomilovamari@mail.ru*

Шипилина В.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления,
Омский государственный педагогический университет
г. Омск, Российская Федерация
e-mail: veronica.sh@mail.ru*

Ключевые слова: деловая коммуникация, корпоративное обучение, программа корпоративного обучения, коммуникативные умения.

Актуальность проблемы развития умений деловой коммуникации в профессиональной деятельности педагога колледжа обусловлена изменениями, происходящими в обществе и системе образования, в частности. В системе образования очень востребованы специалисты, которые обладают новым педагогическим мышлением, способны к инновационной деятельности. Следовательно, педагогу необходимо не только обладать высоким уровнем знаний по определенной специальности, общепедагогической и методико-технологической культурой, но и уметь взаимодействовать со студентами на основе субъект-субъектных отношений, строить деловые отношения с коллегами и руководством и т.д.

Однако у многих педагогов в процессе профессиональной деятельности возникают проблемы взаимодействия со студентами, коллегами, руководством. Чаще всего причиной данных проблем у них является недостаточное развитие умений деловой коммуникации. На основе выделенной проблемы нами был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы для определения особенностей процесса развития данных умений у педагогов.

Опираясь на исследования Балакиной Л.Л. [1, с. 46–47], Болотовой А.К., Жукова Ю.М. [2, с. 159] под деловой коммуникацией мы понимаем систему, в которой осуществляется взаимодействие, способы общения, процесс обмена опытом, деятельностью, позволяющие создавать, передавать и принимать информацию, необходимую для достижения конкретного результата, реализации определенной цели.

Для того, чтобы процесс деловой коммуникации проходил наиболее эффективно, необходим контакт со всеми участниками коммуникации, коммуникация должна быть целенаправленной и содержательной,

основой является субординация и соблюдение делового этикета, а также контроль процесса деловой коммуникации.

У педагогов мы будем развивать следующие коммуникативные умения, выделенные Долгополовой Р.Ф.: ориентировочные (оценивание сложившейся педагогической ситуации, выработка коммуникативной стратегии); информационно-аналитические (умение получать и передавать переработанную информацию); прогностические (умение проектировать виды деятельности, моделировать системы коммуникации); полемические (использование электронных, вербальных, телекоммуникационных, невербальных, визуально-презентативных средств, цель которых заключается в создании имиджа, сочетании естественных и приобретенных черт характера); креативные (принятие решения в нестандартных ситуациях, связанных с риском); рефлексивные (умение осуществлять самооценку, самоанализ и т.д.) [3].

Для того, чтобы наиболее эффективно развивать умения деловой коммуникации у педагогов колледжа, мы будем использовать корпоративное обучение. Под корпоративным обучением мы понимаем «процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, обеспечивающий профессиональное развитие сотрудников с учетом интересов организации» [4].

В связи с этим нами была спроектирована программа корпоративного обучения педагогов. Программа корпоративного обучения – программа, составленная для обучения педагогов колледжа и направленная на развитие у них умений деловой коммуникации. Она включает в себя: цель, задачи, формат организации обучения, формы организации обучения, методы обучения, планируемые результаты, перечень мероприятий, организуемых в рамках корпоративного обучения.

Цель программы: развитие умений деловой коммуникации у педагогов колледжа.

Задачи программы:

1. Формирование представлений о специфике деловой коммуникации, об особенностях организации деловой коммуникации со студентами колледжа, о наиболее эффективных средствах деловой коммуникации.
2. Развитие умений проектировать модели деловой коммуникации исходя из текущей ситуации, а также использовать в своей профессиональной деятельности различные средства деловой коммуникации.
3. Развитие умения принимать решение в нестандартных ситуациях.
4. Способствование развитию умений самооценки и самоанализа.
5. Включение педагогов в деловую коммуникацию с коллегами и руководством колледжа.

Формат организации обучения: большая часть обучения будет проходить очно на собраниях коллектива (по возможности, но не реже 1–2 раз

в месяц). Время проведения 1 занятия – 30–60 минут. Иногда будет требоваться самостоятельная (внеучебная) подготовка к занятию. Такой формат обучения позволит выстраивать обучающий материал наиболее оптимально (без лишней информации, с упором на то, что будет интересно педагогам), практические занятия также будут проходить наиболее эффективно. К тому же, у педагогов будет идти свой учебный процесс, поэтому слишком долгие занятия могут быть менее эффективными.

Формы организации обучения: фронтальная (в процессе аудиторных занятий), индивидуальная (во внеучебное время для проведения самоанализа, планирования, проектирования).

Методы обучения: обучающий семинар, дискуссия, круглый стол, деловая игра.

Планируемые результаты: после организации корпоративного обучения у педагогов можно будет проследить динамику развития коммуникативных умений, описанных выше.

Перечень мероприятий, организуемых в рамках корпоративного обучения: проведение теоретических, практических занятий, а также самостоятельная работа педагогов.

Спроектированная программа корпоративного обучения состоит из двух разделов. Первый раздел «Введение в основы теории деловой коммуникации» предполагает изучение педагогами следующих тем: «Деловая коммуникация: элементы, принципы, виды», «Формы и средства деловой коммуникации». В рамках первой темы пройдет обучающий семинар, на котором педагоги получают краткую информацию, касающуюся трактовки понятия «коммуникация», его соотношения с термином «общение», сущности деловой коммуникации: структуры, видов, основных принципов осуществления деловой коммуникации, а также дискуссия на тему «Соотношение понятий «общение» и «коммуникация»».

Теоретическое занятие в рамках второй темы позволит изучить основные средства и формы деловой коммуникации, а в рамках круглого стола произойдет обсуждение фрагмента из фильма «В погоне за счастьем». После просмотра данного отрывка педагогам нужно будет выработать групповое решение: какой комплекс форм и средств нужно использовать для эффективной деловой коммуникации в своей профессиональной деятельности?

Второй раздел «Деловая коммуникация в процессе обучения» включает в себя три темы: «Особенности организации деловой коммуникации со студентами», «Коммуникативные барьеры в процессе обучения», «Способы решения конфликтов в рамках деловой коммуникации со студентами».

Изучая первую тему, педагоги познакомятся с особенностями юношеского возраста студентов, обсудят влияние особенностей возраста на организацию деловой коммуникации со студентами, а в процессе деловой игры «Однажды на занятии...» попробуют применить полученные

знания в моделируемых ситуациях. Также будет проведен круглый стол с целью обсуждения проблем, возникающих в процессе деловой коммуникации со студентами.

В рамках второй темы педагоги изучат понятие «коммуникативные барьеры», основные виды коммуникативных барьеров, в ходе проведения круглого стола обсудят отрывок из фильма «Моя прекрасная леди» (определение коммуникативных барьеров и возможные варианты их устранения).

Педагоги, изучая третью тему, обсудят оптимальные способы решения конфликтов в рамках деловой коммуникации со студентами в форме дискуссии.

Таким образом, реализация данной программы позволит педагогам колледжа получить необходимые теоретические знания, касающиеся организации деловой коммуникации со студентами, выявить основные проблемы деловой коммуникации в процессе обучения, найти варианты решения данных проблем, а также будет способствовать развитию умений оценивать сложившиеся педагогические ситуации, вырабатывать коммуникативную стратегию; получать и передавать переработанную информацию; проектировать виды деятельности, моделировать системы коммуникации; использовать различные средства коммуникации; принимать решения в нестандартных ситуациях; осуществлять самооценку, самоанализ и т.д.

Литература

1. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании: монография / Л.Л. Балакина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012. – 240 с.
2. Болотова, А.К., Жуков, Ю.М. Психология коммуникаций: моногр. / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 495, с.
3. Долгополова, Р.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1998. – 162 с.
4. Петряков, П.А. Корпоративное обучение персонала как стратегия развития организации / П.А. Петряков, М.Н. Певзнер // Человек и образование. – 2009. – № 4 (21). – с. 16–20.

Corporate training program to develop business communication skills for college teachers

Tomilova M.A.

student, Omsk State Pedagogical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: tomilovamari@mail.ru

Shipilina V.V.

PhD in Psychology, Associate Professor,

Chair of Professional Pedagogy, Psychology and Management,

Omsk State Pedagogical University

Omsk, Russian Federation

e-mail: veronica.sh@mail.ru

Keywords: business communication, corporate training, corporate training program, communication skills.

Конструирование модели подготовки будущих учителей биологии и химии по дисциплине «Анатомия, морфология и физиология человека с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций»

Трясунова Е.С.

*Ассистент кафедры анатомии, физиологии и безопасности
жизнедеятельности, Уральский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ)
г. Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: tryasunova.e.s@uspu.ru*

Ключевые слова: модель, анатомия, морфология, физиология человека, оборудование, Технопарк универсальных педагогических компетенций.

Современной школе необходимы учителя, владеющие навыками работы с новейшим оборудованием для образовательной и научно-исследовательской деятельности школьников. Примером таких средств обучения служит Технопарк универсальных педагогических компетенций, в котором имеется оборудование, входящее в Фундаментальный кластер – это пространство для формирования естественно-научной картины мира, научного мировоззрения и функциональной грамотности.

Научная новизна исследуемой темы заключается в анализе возможностей применения нового оборудования для повышения качества образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов, а также образовательной и профориентационной деятельности школьников.

Проблема – отсутствие планов и четкой методики преподавания анатомии, морфологии и физиологии человека с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций.

Цель – составить планы практических и лабораторных занятий по анатомии, морфологии и физиологии человека с применением оборудования.

Актуальностью данной темы служит разработка планов практических и лабораторных занятий, которые могут помочь преподавателям задействовать оборудование Технопарка и другое подобное оснащение дисциплин медико-биологической направленности.

При исследовании мы применяем методы теоретического анализа и синтеза информации об имеющемся оборудовании Технопарка универсальных педагогических компетенций и учебно-тематическом плане изучаемой дисциплины.

В Фундаментальный кластер Технопарка входит несколько лабораторий естественно-научной направленности. В рамках дисциплины

Анатомия, морфология и физиология человека мы применяем оборудование из двух лабораторий. Первая – это лаборатория анатомии и рентгенографии, которая оснащена программно-аппаратным комплексом топографического изучения строения организма (интерактивный стол Пирогов), установкой для проведения рентгеноструктурного анализа, комплектом для проведения экспериментов по лучевой диагностике и визуализации и др. С помощью программно-аппаратного комплекса топографического изучения строения организма обучающиеся получают уникальную возможность увидеть в трёхмерном изображении топографию органов и систем организма человека в норме и патологии, изучить срезы тканей всех органов, а также провести медицинскую диагностику организма человека (УЗИ, МРТ и КТ). Все это способствует развитию у обучающихся комплекса универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Вторая – это лаборатория генетики и физиологии человека, в которой расположены учебно-демонстрационный комплекс человеко-машинного взаимодействия (бионическая рука) и учебно-демонстрационный комплекс по изучению физиологии человека.

В лабораториях фундаментального кластера студенты готовятся к будущей профессиональной деятельности по созданию и организации проектов и научно-исследовательских работ по естественнонаучным дисциплинам [2].

Согласно учебно-тематическому плану дисциплины Анатомия, морфология и физиология человека на практические и лабораторные работы отведено 6 и 15 тем соответственно [1]. Из них темы осеннего семестра, посвященные опорно-двигательному аппарату, системе крови и кровообращению, дыхательной, выделительной и репродуктивной системам могут быть изучены с применением программно-аппаратного комплекса топографического изучения строения организма (интерактивный стол Пирогов), учебно-демонстрационного комплекса по изучению физиологии человека (применение тонометров для измерения артериального давления и пульса; спирометрия для определения дыхательных объемов; использование электромиографических (ЭМГ) и электрокардиографических (ЭКГ) датчиков для регистрации электрических сигналов при мышечных сокращениях и деятельности сердца соответственно.

Проанализировав учебно-тематический план и имеющееся в нашем распоряжении оборудование, мы составили планы к практическим и лабораторным занятиям, примеры которых приведены ниже.

Пример плана практического занятия по теме Скелет головы и туловища:

1. Знакомство студентов с инструктивной картой для работы в тетради
2. Демонстрация преподавателем костей черепа, позвоночного столба,

отдельных позвонков, грудной клетки, плечевого и тазового пояса, костей свободной верхней и нижней конечности на интерактивном столе Пирогов.

3. Зарисовка студентами в тетради черепа (вид сбоку и спереди), позвонков отдельно (атлант, второй шейный позвонок, грудной, поясничный, крестец и копчик), указание условных обозначений и подписей к рисункам.
4. Самостоятельная работа студентов по поиску и детальному рассмотрению вышеперечисленных объектов с применением интерактивного стола Пирогов под руководством преподавателя.
5. Подведение итогов практической работы.

Пример опорного плана лабораторного занятия по теме Пищеварительная система (общий план строения и функционирования).

1. Знакомство студентов с ходом лабораторной работы.
2. Демонстрация преподавателем органов пищеварительной системы на интерактивном столе Пирогов.
3. Зарисовка студентами в рабочей тетради стенок пищевода, желудка, двенадцатиперстной кишки, дольки печени, островков Лангерганса поджелудочной железы, указание условных обозначений и подписей к рисункам.
4. Самостоятельная работа студентов по поиску и детальному рассмотрению вышеперечисленных объектов с применением интерактивного стола Пирогов под руководством преподавателя, выполнение заданий по поиску и определению структур изучаемой системы органов.
5. Оформление общего вывода по лабораторной работе.

В весеннем семестре предстоит разработка планов занятий по эндокринной и нервной системам.

Таким образом, практика показала, что работа с интерактивным столом Пирогов позволяет будущим учителям биологии и химии более детально и с разных сторон изучить анатомию человеческого тела, а также повысить мотивацию к изучению столь объемной и трудоемкой дисциплины. Кроме того, использование датчиков для регистрации мышечного сигнала и электрокардиографии позволяют выработать и улучшить исследовательские навыки. По итогам практических и лабораторных занятий со студентами мы ожидаем, что учителя, освоившие навыки работы с современными средствами исследования и обучения могут в дальнейшем вдохновлять школьников к углубленному изучению биологии, а также повышать мотивацию к научно-исследовательской деятельности собственным примером. Наша цель – сконструировать модель обучения по дисциплине Анатомия, морфология и физиология человека с учетом имеющихся тем и оборудования путем разработки планов практических и лабораторных занятий в процессе достижения

и может помочь структурировать подачу материала и оптимизировать время для более детальной проработки практических умений будущими педагогами.

Литература

1. Аннотации к рабочим программам дисциплин специальности Биология и химия [Электронный ресурс] // Официальный сайт Уральского государственного педагогического университета URL: <https://uspu.ru/sveden/education/programs/biologiya-i-ximiya-44.03.05.html> (дата обращения: 20.10.2022).
2. Технопарк универсальных педагогических компетенций [Электронный ресурс] // Официальный сайт Уральского государственного педагогического университета URL: <https://uspu.ru/tehnopark-ped-kompetentsiy/fund-klaster/> (дата обращения: 12.10.2022).

Designing a training model for future teachers of biology and chemistry in the discipline of Anatomy, morphology and human physiology using the equipment of the Technopark of universal pedagogical competencies

Evgeniya S. Tryasunova

*Assistant of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety,
Ural State Pedagogical University (FGBOU VO USPU)
Yekaterinburg, Russia
e-mail: tryasunova.e.s@uspu.ru*

Keywords: model, anatomy, morphology, human physiology, equipment, Technopark of universal pedagogical competencies.

Алгоритм анализа и интерпретации педагогом детского сада диагностической информации о развитии ребенка

Урунтаева Г.А.

*доктор психологических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-003-3515-4889
e-mail: lotsman52@mail.ru*

Гошева Е.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент, педагог-психолог,
Государственное казенное учреждение Рязанской области
«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»
г. Рязань, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-8405-4230
e-mail: GoshevaEN@yandex.ru*

Ключевые слова: диагностическое заключение о развитии ребенка, процесс анализа и интерпретации диагностической информации, педагогические рекомендации, методика «RCDI – 2000 Scale».

Исследование посвящено разработке и апробации алгоритма анализа и интерпретации педагогом диагностических данных о развитии воспитанника, полученных от его родителя с целью ее использования во взаимодействии с семьей при планировании педагогических рекомендаций и коррекционно-образовательной деятельности.

Необходимость совершенствования взаимодействия педагогов детского сада с семьей по вопросам диагностики ребенка обусловлена задачей реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования по обеспечению «психолого-педагогической поддержки семьи ... в вопросах развития и образования... детей» [2, с.76].

Методологическую основу алгоритма составили системно-деятельностный и компетентностный подходы к деятельности педагога по познанию ребенка; представления о рефлексивно-оценочном характере профессионально-педагогической деятельности. Методом исследования выступило моделирование этапов деятельности педагога по познанию ребенка и применение рефлексивных средств контроля за ее эффективностью.

Предложен алгоритм анализа и интерпретации диагностической информации, апробирована методика обучения его применению.

Структура алгоритма включает содержательно-процессуальный и операционально-технический блоки в соответствии с разработанной

нами структурно-функциональной критериальной моделью аналитической деятельности воспитателя по изучению ребенка [3].

Структурно-процессуальный блок содержит критерии и показатели оценки анализа и интерпретации полученных со стороны родителя данных, представленных в компьютерном диагностическом заключении по методике комплексной оценки уровня развития ребенка от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев RCDI-2000 Scale, адаптированной Санкт-Петербургским институтом раннего вмешательства.

Операционально-технический блок предполагает многократное чтение текста заключения и сопоставление информации из его различных частей друг с другом с помощью вопросов, разработанных в соответствии с критериями и показателями оценки анализа и интерпретации информации.

Анализ данных заключения осуществляется по критерию «целостности возрастно-психологического портрета ребенка» с помощью пяти групп вопросов в соответствии с двумя показателями. С первой по третью группы вопросы относятся к показателю «глубина проникновения во внутренний мир ребенка», а четвертая и пятая – «логичность и непротиворечивость в построении портрета ребенка».

Первая группа – вопросы о наличии и степени отставания ребенка во всех обследованных сферах развития (Каков возраст ребенка в каждой из сфер? В каких сферах ребенок отстает от нормативов и насколько? и др.).

Вторая – вопросы на выявление наименее сформированных навыков в каждой сфере и взаимосвязей между ними (Какие навыки не сформированы в каждой сфере? Как взаимосвязано формирование навыков в каждой сфере? и др.).

Третья – на определение взаимосвязей между навыками из различных сфер (Как взаимосвязано формирование навыков из разных сфер? и др.).

Четвертая – на выдвижение предположений о возможных причинах отставания в развитии ребенка и способах их дальнейшей проверки (Каковы причины недоразвития в каждой сфере? Что необходимо уточнить? и др.).

Пятая – на определение расхождений в оценках ребенка родителем и педагогом (Есть ли расхождения в оценках ребенка родителем и мной? Если да, то в чем? и др.).

Интерпретация данных осуществляется в соответствии с критерием «качество выводов и прогноза о развитии ребенка» и показателем «адекватность» с помощью вопросов на уточнение общего вывода и прогноза дальнейшего развития ребенка (Согласен ли я выводом о развитии ребенка? Каков прогноз развитие ребенка? и др.).

Далее оценка интерпретации осуществляется по критерию «качество педагогических рекомендаций» по пяти показателям, каждому из

которых соответствует одна группа вопросов: соблюдение структуры рекомендаций (Точно ли определен адресат? и др.); обоснованность рекомендаций (Соответствуют ли рекомендации данным?); конкретность (Описаны ли способы реализации рекомендаций?); вариативность (От каких воспитательных практик родителям желательно отказаться?); стилистическое оформление (Ясен ли язык изложения?).

После завершения анализа и интерпретации данных педагог может обсудить с родителями результаты, уточнить информацию и определить возможности совместной работы.

Обучение применению алгоритма может осуществляться самостоятельно или в группе, строиться на принципе «обучающего тестирования» [1, с.101]. Обучение применению алгоритма протекает в три этапа.

На начальном этапе педагоги самостоятельно анализируют текст диагностического заключения методики RCDI – 2000, проведенной другим педагогом, и определяют возможные задачи работы с ребенком, разрабатывают рекомендации родителям, распределяют обязанности между специалистами в работе с ребенком, продумывают ситуации и форму преподнесения родителям результатов заключения.

На основном этапе – проводят методику с родителями, ответы которых обрабатываются с помощью компьютерной программы сотрудником ГКУ РО «ЦППМСП», изучают заключение и применяют алгоритм анализа и интерпретации данных, знакомят членов семьи с результатами и рекомендациями.

Заключительный этап предполагает групповое обсуждение возникших трудностей и путей их предупреждения в дальнейшем.

Алгоритм апробирован в январе – мае 2022 года с педагогами дошкольных образовательных организаций Рязанской области, проходившими курсы повышения квалификации на базе Государственного казенного учреждения Рязанской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (32 чел.), студентами 2-го курса Рязанского государственного университета им С.А. Есенина по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование». В настоящее время апробация алгоритма продолжается с педагогами – участниками региональной творческой группы «Познаем ребенка вместе с родителем» (12 чел.) и студентами 2-го курса направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (18 чел.).

Этапы обучения применению алгоритма следует повторять, предлагая анализировать повторные данные на ребенка или данные на других детей, знакомиться с рекомендациями, составленными другими специалистами. Это позволит педагогу скорректировать свое видение малыша и углубить понимание нюансов анализа и интерпретации данных, а также расширить спектр педагогических приемов работы с детьми.

Педагоги могут применять алгоритм, используя другие диагностические методики.

Таким образом, важным направлением в повышении эффективности изучения ребенка раннего возраста является применение педагогами алгоритма анализа и интерпретации диагностических данных, разработанного в соответствии с критериями и показателями оценки этих этапов диагностики. Такими критериями выступают «целостность возрастнопсихологического портрета ребенка», «качество выводов и прогноза дальнейшего развития ребенка» и «качество педагогических рекомендаций». Применение алгоритма позволяет объяснить диагностические данные, наметить план дальнейшего изучения ребенка, подготовиться к обсуждению с родителями.

Литература

1. *Косарева Т.Б.* Формирование навыка интерпретации юридических документов и потенциал графических средств оформления текста [Электронный ресурс] //Социосфера.2010.№ 3. С. 101–108. URL: [http:// PsyJournals.ru/sociosphera/2010...35723_full.shtml](http://PsyJournals.ru/sociosphera/2010...35723_full.shtml) (дата обращения: 07.03.2022).
2. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»// Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. – 2-е изд. – М.: Просвещение,2016. – С. 74–92. – Текст: непосредственный.
3. *Урунтаева, Г.А., Гошева, Е.Н.* Проблема оценки процесса и результата изучения воспитателем ребенка / Г.А. Урунтаева, Е.Н. Гошева. – Текст: непосредственный // Современное дошкольное образование.2018.С. 12–23. DOI:10.24411/1997-9657-2018-00010
4. *Урунтаева, Г.А., Гошева, Е.Н.* Профессионально-педагогическая деятельность воспитателя: концептуальные основы познания дошкольника / Г.А. Урунтаева, Е.Н. Гошева. – Текст: непосредственный// Системная психология и социология.2020.№ 2(34). С.69–81. DOI 10.25688/2223–6872.2020.34.2.06
5. *Шапиро Я.Н., Чистович И.А.* Руководство по комплексной оценке уровня развития детей в возрасте от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев. – СПб: АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства»,2019. – 64с. – Текст: непосредственный.

An algorithm for analysis and interpretation by a preschool teacher of diagnostic information about the development of children

Galina A. Uruntaeva

*Doctor of Psychology, Professor, Honored Worker of the Higher School of the
Russian Federation, Moscow, Russian Federation*

ORCID: 0000-003-3515-4889

e-mail: lotsman52@mail.ru

Ekaterina N. Gosheva

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Educator – Psychologist of the State
Treasury Institution of the Ryazan Region «Center for Psychological, Pedagogical,
Medical and Social Assistance», Ryazan, Russian Federation*

ORCID: 0000-0001-8405-4230

e-mail: GoshevaEN@yandex.ru

Keywords: diagnostic conclusion about the development of children, the process of the analysis and interpretation diagnostic information, pedagogical recommendations, RCDI-2000 scale.

Лазерный станок в школе: опыт проведения уроков технологии

Устинов В.Ю.

*аспирант, Институт педагогики и психологии образования,
Российская Федерация, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3995-9767>
e-mail: add-tech@yandex.ru*

Ключевые слова: урок технологии, предмет Технология, лазерные технологии, пропедевтика инженерного образования, учебная мотивация.

Лазерные технологии: гравировка, резка, маркировка, реже сканирование довольно широко применяются в настоящее время в дополнительное образование и внеурочной деятельности школьников. Однако построение на их основе годового курса штатных уроков технологии является пока, пожалуй, уникальным явлением.

Современные промышленные технологии уверенно входят в учебную практику общеобразовательных школ. Это 3D моделирование и печать, фрезерные станки с ЧПУ, робототехника и т.д. Однако вопрос выбора технологии для пропедевтики инженерного образования в младших классах всё ещё остаётся открытым. Лазерные технологии, на взгляд автора, являются как раз тем подходящим по всем параметрам инструментом.

Соответствующий календарно-тематический план был разработан автором в 2021/22 учебном году для уроков технологии в 5-х, 6-х классах (по 72 часа) и 7-х классах (36 часов в год), всего 9 классов, порядка 270 обучающихся. Занятия проводились в школе № 2036 г. Москвы. Таким образом, данный курс прошли все обучающиеся учебного корпуса школы, у которых расписанием занятий был предусмотрен предмет «Технология».

Следует подчеркнуть, что проведение обучения в рамках обязательных уроков технологии, а не только как внеклассных занятий или индивидуальной подготовки школьников к соревнованиям, позволяет охватить всех обучающихся школы. Это резко повышает вероятность выявления одарённых детей, даже если у них нет возможности посещать дополнительные занятия технической направленности.

Программа курса построена на методологии системно-деятельностного подхода. В процессе обучения и для качественной оценки результатов использованы методы наблюдения, анализа, синтеза, сравнения и обобщения. В качестве примера количественной оценки ниже приводится диаграмма сравнения успеваемости по 1-му и 2-му семестрам в одном из 7-ых классов (Рис. 1).

Результаты проведения обучения подтвердили гипотезу автора об эффективности использования лазерных технологий в обозначенных аспектах и показали высокий интерес обучающихся к урокам технологии с таким содержанием.

В качестве основных плюсов применения лазерных технологий на уроках можно отметить простоту освоения базовых навыков, позволяющих обучающимся получить вещественный результат практически на каждом уроке, что является сильнейшим мотиватором для продолжения освоения предмета. Причём, по наблюдению автора, из трёх возрастных групп, в которых проводились уроки, наименьший интерес можно констатировать у старшей (7-е классы), хотя и там она зримо присутствует (см. Рис. 1). Этот вывод говорит в пользу целесообразности построения системы пропедевтики инженерного образования на базе лазерных технологий.

Второй плюс – это возможность существенного усложнения заданий по мере освоения содержания курса, вплоть до включения в него углублённых теоретических блоков (к примеру, по физике) и организации вокруг лазерных технологий структуры проектной деятельности.

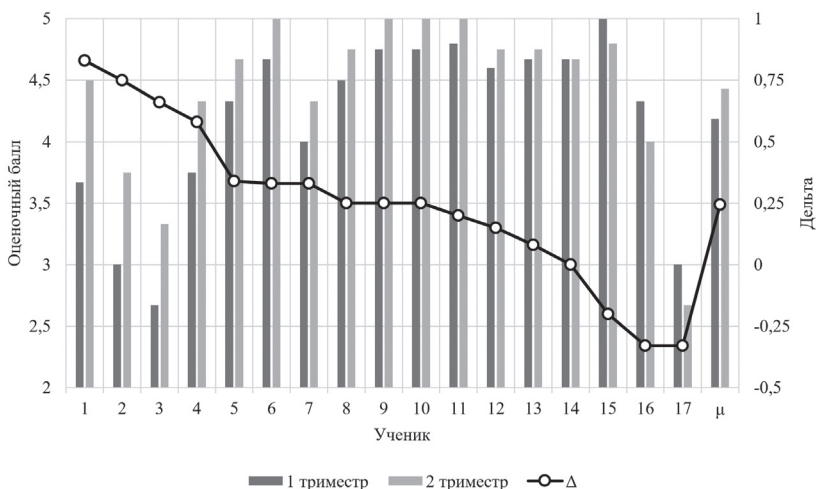


Рис. 1. Сравнение успеваемости по триместрам в 7 классе.

Литература

1. Лазерный резак в системе образования и школах [Электронный ресурс] // Trotec Laser GmbH: сайт производителя лазерных станков. 2022. URL: <https://www.troteclaser.com/ru/oblasti-primenenija-lazera/sistema-obrazovaniya-i-schkoly> (дата обращения: 16.09.2022).

2. *Османов Э.З.* Опыт эксплуатации лазерных систем: Worldskills Russia «Лазерные технологии». Применение лазерного оборудования в образовательном процессе [Электронный ресурс]. 2019. URL: <https://newlaser.ru/images/expo/2019/seminar-ipg/KC-54-Laser-Worldskills.pdf> (дата обращения: 16.09.2022).
3. *Richards T.* Laser Cutters in School [Электронный ресурс] // Full Spectrum Laser: сайт производителя лазерных станков. 2022. URL: <https://fslaser.com/blog/laser-cutters-in-school/> (дата обращения: 16.09.2022).

Благодарности. Автор благодарит Генерального директора ООО «Лазерный центр» (Санкт-Петербург) С.Г. Горного за безвозмездное предоставление лазерного оборудования для проведения уроков и Генерального директора ООО «Тротек лазер» (Москва) О.Ю. Трошинкина за содействие.

Laser machine at school: experience of technology lessons

Vadim Y. Ustinov

*graduate student, Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Russian Federation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3995-9767>
e-mail: add-tech@yandex.ru*

Keywords: technology lesson, subject Technology, laser technologies, propaedeutics of engineering education, educational motivation.

Acknowledgements. The author thanks the General Director of LLC “Laser Center” (St. Petersburg) S.G. Gorny for the gratuitous provision of laser equipment for lessons and the General Director of LLC “Trotek Laser” (Moscow) O.Y. Troshinkin for assistance.

Несформированность действия планирования как причина ошибок младших школьников в процессе решения учебных и практических задач

Федосеева Д.Ю.

*студент бакалавриата, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет
г. Пермь, Российская Федерация
e-mai: fdiana8@yandex.ru*

Захарова В.А.

*доцент кафедры теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников, кандидат педагогических наук,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4553>
e-mai: zaharova_va@pspu.ru*

Ключевые слова: начальная школа, действие планирования, функциональная грамотность, учебные задачи, практические задачи, метапредметные результаты, типичные ошибки.

Обучение в начальной школе является фундаментом всего последующего образования. Функциональная грамотность – один из новых образовательных результатов согласно новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [5]. Функциональная грамотность трактуется разработчиками ФГОС НОО как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [6]. В современной и педагогической науке и практике актуален аспект взаимосвязи метапредметных результатов и формирования функциональной грамотности.

Формирование у младших школьников регулятивных умений, в частности, действия планирования, выступает концептуальным основанием формирования функциональной грамотности [5;7]. Следовательно, одной из современных задач образования становится формирование действия планирования у младших школьников, обеспечивающее способность построения плана для достижения определенной учебной цели. В педагогической литературе неоднократно отмечалась значимость приобретения умения планировать для учебной деятельности младшего школьника [2], в то же время важно отметить значимость формирования у младших школьников умения планировать как усло-

вия формирования функциональной грамотности, в частности, – умения планировать в процессе решения не только учебных задач, но и практических задач, жизненных проблемных ситуаций. Именно в этот период необходимо формировать в детях умение правильной постановки последовательности выполнения действий.

Действие планирования формируется поэтапно [4]:

- на первом этапе выступает как первоначальное умение: осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенные (обычно бытовые) знания и навыки; деятельность выполняется путем проб и ошибок;
- на втором этапе – недостаточно умелая деятельность: знания о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных, не специфических для данной деятельности навыков;
- на третьем этапе – отдельные общие умения: ряд отдельных, высококоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности (например, умение планировать свою деятельность, организаторские умения и т. п.);
- на четвертом этапе – высококоразвитое умение: творческое использование знаний и навыков данной деятельности; осознание не только цели, но и мотивов выбора, способов ее достижения;
- на пятом этапе – мастерство: надежное творческое использование различных умений [4, 50].

Учителей начальных классов, которые оценивают контрольные и проверочные работы своих учеников согласно требованиям, предъявляемым ФГОС НОО [6], интересует информация о том, какие существуют возможности и перспективы повышения образовательных результатов.

Анализ ошибок, допущенных учениками начальной школы при выполнении диагностических работ, позволит получить достоверные данные об уровне достижения обучающимися планируемых образовательных результатов, выявить возможности повышения эффективности деятельности образовательной организации, повысить качество образования.

Для улучшения качества выполнения младшими школьниками диагностических работ необходимо выявить:

- какие ошибки совершают учащиеся;
- с чем связаны ошибки;
- как их можно исправить.

Во многих случаях ошибки учащихся при выполнении диагностической работы обусловлены не только уровнем сложности задания, но и недооценкой времени, требуемого для выполнения определенной задачи, отсутствием умения правильно определить порядок действий при выполнении заданий и распределить свои силы. Возможно, это говорит о несформированности действия планирования как универсального учебного действия.

Исследованием процесса формирования действия планирования занимались психологи А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов. Работа над формированием действия планирования описана Л.В. Байбородовой. В работах О.В. Якубенко можно ознакомиться с приемами для формирования действия планирования как регулятивного универсального учебного действия. В ряде публикаций, посвященных методикам преподавания различных предметов, анализ ошибок выступает в качестве предмета самостоятельного исследования. Однако мы не обнаружили исследований типичных ошибок, вызванных недостаточным уровнем сформированности действия планирования у младших школьников. Соответственно, настоящее исследование является актуальным.

Диагностические работы проводились всегда и являлись одним из важнейших показателей качества преподавания предметов в школе. В основу диагностик в начальной школе обычно входят стандартные задания по предметам, которые доступны для выполнения каждому ученику (базовый уровень) или обладают высоким уровнем сложности (повышенный уровень). Появляются диагностики для оценки уровня достижения метапредметных результатов и комплексные задания, объединяющие задания для оценки предметных и метапредметных результатов обучения. Особенность диагностических материалов проекта «Кластер качества ПГППУ» состоит в том, что работы выстроены в аспекте функциональной грамотности, то есть на материале практических жизненных ситуаций.

При проверке диагностических работ учеников начальных классов в рамках проекта «Кластер качества ПГППУ» по разным предметам и в рамках метапредметных диагностик выяснилось, что дети допускали ошибки, связанные с несформированностью действия планирования. Из 630 проверенных работ, ошибки были допущены в 460 работах, что составляет 73 % от общего количества. Классификация типичных ошибок и их доля в работах учащихся (%) описаны ниже:

- 1) неправильное списывание данных: чисел, знаков; не решено до конца задание; невыполненное задание; нехватка времени – 60 %;
- 2) неправильное решение задания: пропуск действия, неправильный выбор действий, лишние действия; невыполненное задание – 75 %;
- 3) неправильное решение задания: пропуск действия, неправильный выбор действий, лишние действия; неверно сформулированный ответ к заданию – 65 %;
- 4) неверно сформулированный ответ к заданию; неправильное решение задания: пропуск действия, неправильный выбор действий, лишние действия – 50 %.

В процессе обучения в начальной школе деятельность учеников начальных классов должна получить целенаправленность, подчинение плану, у учащихся формируется умение определять соответствующие

способы решения заданий [2; 6]. Но выявленные в нашем исследовании ошибки говорят о том, что учащимся свойственны частичное, неточное восприятие инструкции педагога и они не всегда способны полностью воспринять задачу, поставленную экспертом (педагогом) и, следовательно, не могут планировать ее решение.

При выполнении заданий неточности распределяются в целом равномерно на протяжении всего периода выполнения работы. Наибольшее количество ошибок совершается в конце работы, а некоторые дети вовсе не успевают ее выполнить. Это вызвано тем, что не спланировано распределение работы над заданиями разного уровня сложности (наибольшие трудности ученики испытывают в заданиях с письменным ответом или ответом требующем подробного решения), что свидетельствует о снижении устойчивости внимания и утомлении.

Меньшее количество ошибок приходится на середину работы, что связано с большей устойчивостью внимания, поскольку дети в данный период овладевают навыком деятельности.

Таким образом, нами рассмотрено распределение доли ошибок, связанных с формированием действия планирования по классам начальной школы. Данные нашего исследования показывают, что наибольшая доля ошибок, вызванных недостаточным уровнем сформированности действия планирования, выявлена у учеников 2 и 3 классов, что подчеркивает актуальность соответствующей работы именно с этой категорией учащихся.

Так как значительное количество ошибок, допущенных младшими школьниками в диагностических работах, связано с недостаточно сформированным действием планирования, учителю следует в практике работы уделять внимание формированию у младших школьников умения планировать. Приемы и методы в такой работе должны строиться от простого к сложному.

На наш взгляд, целесообразно организовать специальную работу по формированию у младших школьников действия планирования во внеурочной деятельности. Исходя из описанных результатов исследования, нами разработан краткосрочный курс внеурочной деятельности для учеников начальной школы, в основу которого положены не только учебные, но и практические задачи, жизненные проблемные ситуации.

Литература

1. Айдарова Л.И. Младший школьник. Педагогика / Л.И. Айдарова. М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004. 399 с.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
3. Колпакова В.П. Урок в развивающем обучении // Начальная школа. 2012. № 9. С. 30–33.

4. *Мижеренков В.А.* Словарь-справочник по педагогике / В.А. Мижеренков. М.: «Сфера», 2004. 448 с.
5. Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников : коллективная монография / К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб, К.А. Занина [и др.]. Пермь : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2021. 170 с. (Условия формирования функциональной грамотности младших школьников). – ISBN 978-5-907459-29-8.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286.
7. *Худякова М.А., Власова И.Н., Селькина Л.В.* Концептуальные основы формирования функциональной математической грамотности младших школьников // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 3(49). С. 141–153. DOI 10.25726/c2729-4001-2621-k.

Финансирование. Исследование выполнено ФГБОУ «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ) в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации от 18.08.2021 № 07-00080-21-02, номер реестровой записи 730000Ф.99.1 по теме: «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Благодарности. Авторы благодарят участников проекта «Кластер качества ПГГПУ» за помощь и поддержку в научном поиске.

Lack of planning skills as a reason for the mistakes of primary school students solving educational and practical problems

Diana Yu. Fedoseeva
undergraduate student, Perm State Humanitarian
and Pedagogical University, Perm, Russia
e-mai: fdiana8@yandex.ru

Vera A. Zakharova
PhD in Pedagogical Science,
Associate Professor, Perm State Humanitarian
Pedagogical University, Perm, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4553>
e-mail: zaharova_va@pspu.ru

Keywords: elementary school, planning skills, functional literacy, learning tasks, practical tasks, meta-subject results, common mistakes.

Funding. The article is written within the framework of the State Task No. 07-00080-21-02 dated 08/18/2021 (registry entry number 730000F.99.1) for research by order of the Ministry of Education of the Russian Federation

Acknowledgements. The authors are grateful for the participants of the PSGPU Quality Cluster project for their help and support in scientific research

Развитие учебного действия планирования на уроках «окружающий мир» у обучающихся 4-х классов

Санина С.П.

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова»*

*Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>

e-mail: saninasp@mgppu.ru

Черкащенко А.С.

Магистрант 2 курса

*Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3206-866X>,

e-mail: anya333333@mail.ru

Ключевые слова: начальная школа, окружающий мир, учебное действие планирование, проектная задача.

В соответствии с выдвигаемыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта учитель начальных классов должен выстраивать обучение таким образом, чтобы у обучающихся были сформированы основы умения учиться и способность к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе [1]. Владение умением планировать свою деятельность обеспечивает эффективное функционирование человека во всех сферах жизнедеятельности. Психологи отмечают, что целенаправленное формирование умения планировать необходимо начинать с началом школьного обучения. Однако имеется крайне мало современных исследований, посвященных формированию и развитию учебного действия планирования. Это можно объяснить тем, что действие планирования сложно для его четкого выделения и изучения из-за скрытости этого действия от непосредственного наблюдения. В связи с этим, «выводы о процессе планирования делаются косвенно, на основании анализа успешности выполнения деятельности».

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития у младших школьников действия планирования показал, что действие планирование является одним из важнейших умений, т.к. оно позволяет оптимально достигать результата деятельности. Под учебным действием планирования следует понимать способность, включающую

в себя мыслительный анализ и проработку, составление последовательности выполнения и осознание способов действия решения определенной задачи. Эта способность включает в себя: умение определять последовательность намеченных действий, выстраивать их в логическом порядке, определять промежуточные и конечные цели, с учетом действий, которые нужно совершить во время деятельности, а также составлять порядок и систематизацию этих действий [2].

Основными приемами формирования у обучающихся действия планирования являются:

1. Прием обсуждения готового плана решения учебной задачи.
2. Прием анализа деформированного плана решения учебной задачи
3. Прием планирования с излишними или недостающими действиями.
4. Прием составления плана работы по теме.
5. Самостоятельное составление плана по алгоритму [3].

По мнению исследователей, занимающихся развитием регулятивных компетенций младших школьников, наиболее эффективной формой обучения являются проектные задачи. Проектная задача – это способ достижения цели деятельности через систему отдельных заданий. В целом проектная задача заканчивается созданием продукта, который ранее учащиеся никогда не видели. С помощью проектной задачи можно увидеть развитие способностей младших школьников в привычных и нестандартных ситуациях. В процессе решения проектных задач формируется целый комплекс умений.

Целью исследования являлось: определение возможности развития у младших школьников учебного действия планирования в процессе решения ими проектных задач.

В качестве методологического инструментария использовались:

1. Проведение констатирующего эксперимента по методикам: экспресс-методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М», автор В.И. Моросанова [4], методика «Рассуждение», автор А.З. Зак [5];
2. Проведение формирующего (обучающего) эксперимента – развивающих занятий с применением проектных задач с обучающимися 4-х классов;
3. Проведение контрольного эксперимента с целью диагностики уровня сформированности учебного действия планирования;
4. Разработка рекомендаций.

Результаты по экспресс-методике «Стиль саморегуляции поведения детей», автор В.И. Моросанова, и методике «Рассуждение», автор А.З. Зак, на констатирующем этапе эксперимента показали, что у обучающихся в контрольной и экспериментальной группах низкий уровень сформированности учебного действия планирования.

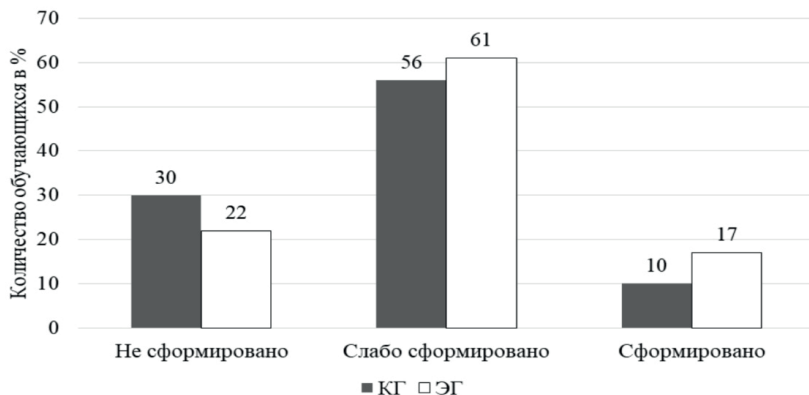


Рис. 1. Уровень сформированности регулятивного УУД, проявляющегося в планировании учащимся своих действий в контрольной и экспериментальной группах по методике А.З. Зака «Рассуждение»

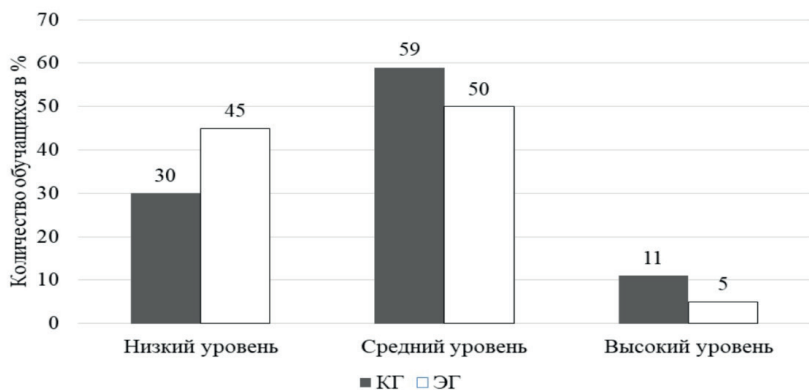


Рис. 2. Уровень сформированности действия планирования в контрольной и экспериментальной группах по экспресс-методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М»

На формирующем этапе эксперимента были проведены по 10 уроков «Окружающий мир» в контрольной и экспериментальной группах. В обеих группах на занятиях использовались проектные задачи. В экспериментальной группе проектные задачи включали комментарии, в которых учащимся предлагалось сделать выбор последовательности решения заданий в составе проектных задач.

В остальном, проектные задачи, решаемые в контрольной и экспериментальной группах, были одинаковые и имели следующую структуру:

1. Вводная часть или введение, которое включает текст, описание того, что необходимо сделать в итоге, какой разработать продукт, комментарии и инструкции, позволяющие погрузиться в тематику, сформулировать цели и задачи, определить необходимые ресурсы, распределить обязанности.
2. Основная часть задачи – серия подзадач. Каждая задача, входящая в структуру проектной задачи, как правило, направлена на овладение (или диагностику) обучающимся тем или иным средством анализа и репрезентации природных объектов и явлений.
3. Заключительная часть проектной задачи – представляет собой описание продукта, который необходимо создать учащимся.

После проведения формирующего эксперимента на контрольном этапе результаты по экспресс-методике «Стиль саморегуляции поведения детей», автор В.И. Моросанова, и методике «Рассуждение», автор А.З. Зак, показали, что у обучающихся в экспериментальной группе повысилась учебная деятельность планирования.

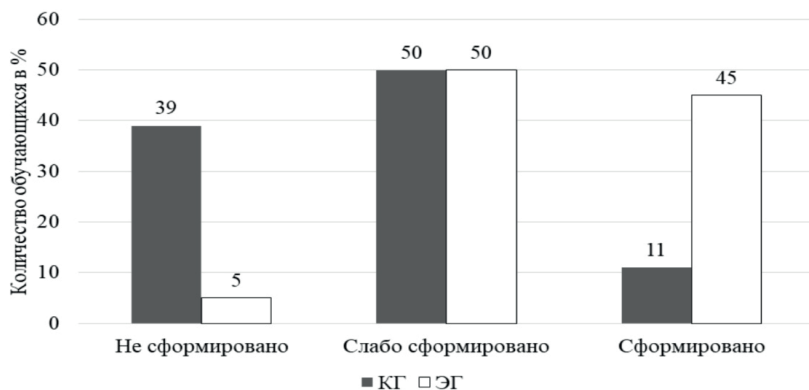


Рис. 3. Уровень сформированности регулятивного УУД, проявляющегося в планировании учащимися своих действий в контрольной и экспериментальной группах по методике А.З. Зака «Рассуждение»

На основе всех полученных результатов, в ходе исследования нами были разработаны рекомендации по организации проектных задач на уроках «Окружающий мир» для учителей начальных классов:

1. Включение заданий на выбор последовательности выполнения заданий;
2. Включение заданий по составлению плана работы и по планированию способов достижения намеченной цели;
3. Применение группового формата работы, где учитель оказывает помощь учащимся в качестве координатора или наставника;

4. Оценивание работы обучающихся с помощью листа наблюдений. В экспертном листе выделены те умения, которые проявляются или не проявляются в ходе работы над проектной задачей, на разных этапах решения задачи.

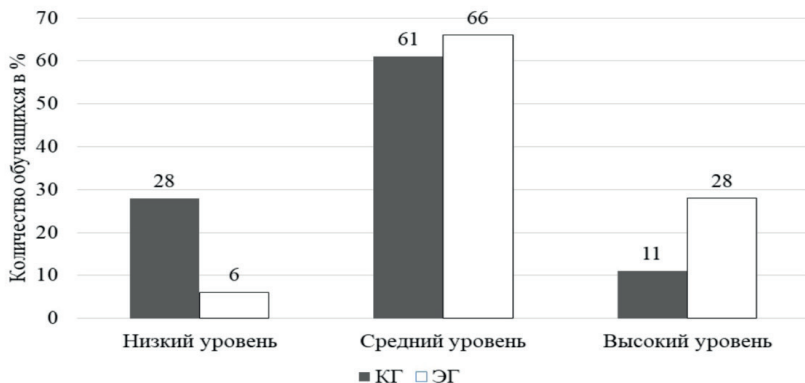


Рис. 4. Уровень сформированности действия планирования в контрольной и экспериментальной группах по экспресс-методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М»

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы: после проведения развивающих занятий уровень развития учебного действия планирования, необходимых для приобретения недостающих знаний и умений, учащихся экспериментальной группы увеличился; проектные задачи с выбором последовательности решения заданий являются эффективным средством развития учебного действия планирования, необходимого для приобретения недостающих знаний и умений, а также развития способностей младших школьников в привычных и нестандартных ситуациях.

Литература

1. Зак А.З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников I–X классов // Вопросы психологии. 1983. № 1.
2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. «Диагностика саморегуляции человека». – Когито-Центр, 2015. – 304 с.
3. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. – М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. – 169с.
4. Проектные задачи в начальной школе: Пос. для учителя / [А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.]; Под ред. А.Б. Воронцова. М., 2009.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010.

Activity Experience of First-Year Students

Svetlana P. Sanina

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>

e-mail: saninasp@mgppu.ru

Anna S. Cherkashchenko

*2nd year Master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3206-866X>

e-mail: anya3333333@mail.ru

Keywords: primary school, the surrounding world, educational action
planning, project task.

Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в общеобразовательном учреждении

Юргайте Е.А.

*старший преподаватель кафедры культурологии и музыковедения,
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Луганской Народной Республики
«Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск, Луганская Народная Республика
e-mail: dofemi75@gmail.com*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта младшего школьника, урок музыки.

Понятие эмоционального интеллекта является инновационной дефиницией в области педагогической науки. Концепция исследуемого феномена была разработана американскими учеными Дж. Мейером и П. Сэловеем в 1990 г., которые определили эмоциональный интеллект как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [1, с. 433].

Интеграция изучаемого понятия в педагогику обусловлена образовательным ориентиром не только на усвоение обучающимися знаний и формирование предметных компетентностей, но и на становление у него универсальных (метапредметных) компетентностей, необходимых для успешной реализации в обществе как личности. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта участников образовательного процесса выступает средством реализации эффективной коммуникации между ними, а также формирования позитивной эмоциональной среды, способствующей раскрытию и реализации сущностных сил обучающегося в процессе учебно-воспитательной деятельности.

Актуальность педагогического исследования проблемы развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в общеобразовательном учреждении подтверждена следующими факторами: требованиями современного общества к воспитанию подрастающего поколения эмоционально образованных и эмоционально устойчивых людей; нормативными документами, регламентирующими образовательную деятельность в общеобразовательных учреждениях [1, 2]; особенностями младшего школьного возраста в контексте его сензитивности к развитию эмоционального интеллекта; возможностями урока музыки в развитии эмоционального интеллекта обучающихся начальной школы.

Методологическим основанием решения проблемы развития эмоционального интеллекта младших школьников выступила совокупность следующих методологических подходов: системного (раскрывающего целостность и взаимосвязь внутренних и внешних характеристик развития эмоционального интеллекта младших школьников), деятельностного (обусловившего развитие эмоционального интеллекта младших школьников в учебно-музыкальной деятельности), личностно-ориентированного (утверждающего развитие обучающегося как целостной личности в единстве его эмоций и интеллекта), аксиологического (актуализирующего ценность и своевременность развития эмоционального интеллекта младших школьников).

Анализ философской и психолого-педагогической литературы в контексте рассматриваемой проблемы позволил определить следующие базовые понятия педагогического исследования. Эмоциональный интеллект младшего школьника определяем как динамичное структурное образование, заключающееся в способности обучающегося данной возрастной категории воспринимать, идентифицировать, понимать, выражать, регулировать различные эмоциональные состояния и выстраивать собственное поведение на основе переживаемых эмоций. Развитие эмоционального интеллекта младшего школьника – это процесс, направленный на активизацию способностей обучающегося к распознаванию, пониманию, переживанию, выражению, регуляции эмоциональных проявлений, коррелируемый его возрастными особенностями и направленный на эффективное функционирование в разнообразных ситуациях межличностного общения.

В структуре эмоционального интеллекта младшего школьника выделены когнитивный (знания об эмоциях и способах их проявления, являющиеся основой процессов восприятия, распознавания, вербализации и понимания младшим школьником собственных и чужих эмоциональных состояний), эмоционально-ценностный (ценности эмоциональных переживаний младшего школьника, особенности его эмоционального реагирования в контексте различных эмоциональных ситуаций и эмоционального самовыражения), рефлексивно-поведенческий (осознание и регуляция младшим школьником собственных эмоциональных переживаний и поведенческих реакций и эмоциональных состояний других людей) компоненты.

В результате теоретического анализа проблемы исследования было установлено, что развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроке музыки осуществляется в процессе таких видов учебно-музыкальной деятельности, как слушание музыки, исполнительская деятельность, освоение элементов музыкального языка; продиктовано целями и задачами учебного предмета «Музыка» и отражено в предметных, метапредметных и личностных результатах освоения

данного предмета; обусловлено особенностями музыкального искусства (эмоциональное содержание и комплексное воздействие музыки на обучающегося; обязательное единство эмоционального и сознательного в процессе восприятия и др.) и специфических музыкально-педагогических методов его преподавания в процессе общего музыкального образования.

На основе теоретической базы исследования были обоснованы, разработаны и внедрены педагогические условия развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки в общеобразовательном учреждении.

1. Введение в содержание учебного предмета «Музыка» знаний об эмоциях и способах их проявлений, оптимизирующих процессы распознавания и понимания обучающимися своих и чужих эмоциональных состояний. Реализация данного условия осуществлялась через: усвоение обучающимися знаний об эмоциональных состояниях и эмоциональных отношениях (радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление, любовь, зависть, ревность, презрение, дружба); распознавание и вербализацию эмоциональных состояний; обогащение представлений об эмоциях и способах их выражения; расширение словаря эмоций обучающихся; моделирование эмоций различными невербальными средствами (зарисовки, цветоизображения, графические изображения и др.) и с помощью педагогических методов и приемов (ведение музыкального дневника эмоций и эмоционального словаря, «Эмоциональная разминка», «Мастерская настроений», «Гимнастика эмоций», «Придумай название», «Словарь признаков характера звучания», «Дерево предсказаний», «Копилка эмоций» «Эмоционально-музыкальная лаборатория»).
2. Активизация эмоциональных переживаний и эмоциональное самовыражение обучающихся в разнообразных видах учебно-музыкальной деятельности, основывающаяся на стимулировании эмоциональных переживаний младших школьников и наиболее экспрессивном выражении чувств обучающихся. Предложенные педагогические формы, методы и приемы (прием «парного восприятия», составление музыкально-художественных коллекций, «Эмоциональный калейдоскоп», применение ИКТ, проектная деятельность и др.) благоприятствовали развитию субъективности, вариативности, многозначности эмоциональных переживаний младших школьников и их разнообразному эмоциональному самовыражению;
3. Создание проблемных эмоционально-художественных ситуаций, актуализирующих рефлексивное познание обучающимися эмоционального мира людей сквозь призму музыкального искусства, способствующих развитию способностей к рефлексии и эмоциональной регуляции, усвоению способов навыков эмоционального поведения,

постижению эмоционально-смыслового пространства музыкального искусства и становлению субъектной позиции младшего школьника.

Результативность внедренных педагогических условий была подтверждена на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы при сравнении итоговых результатов уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников. Респонденты контрольной группы показали средний и низкий уровни развития исследуемой способности с незначительными изменениями, в то время как обучающиеся экспериментальной группы выявили средний и высокий уровни развития эмоционального интеллекта. Зафиксированные существенные статистически значимые изменения в уровне развития исследуемой способности свидетельствуют об эффективности предложенных педагогических форм, методов и приемов развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ua/i/7hTgWVvP3YCNCU> (дата обращения: 22.09.2022).
2. Примерная программа для образовательных организаций (учреждений) Луганской Народной Республики по музыке (I-IV классы, базовый уровень) [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ua/i/rjhOMPE376gLC> (дата обращения: 22.09.2022).
3. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – Volume 17. – Issue 4. – 1993. – P. 433–442. [Электронный ресурс]. URL: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3) (дата обращения: 11.09.2022).

Development of emotional intelligence of younger schoolchildren at music lessons in a general education institution

Eugenia A. Yurgaite

*Senior Lecturer of the Department of Cultural Studies and Musicology
State Educational Institution of Higher Education of the Luhansk People's
Republic "Lugansk State Pedagogical University"
Lugansk, Luhansk People's Republic*

Keywords: emotional intelligence, development of emotional intelligence of a junior student, music lesson.

Школа смыслов: мультимедийный центр как средство развития территории

Дубровская О.С.
магистрант, Ярославский государственный
педагогический университет, г. Ярославль,
руководитель районного Мультимедийного центра
«Школа смыслов», г. Тутаев, Российская Федерация
e-mail: po4tamt88@mail.ru

Ключевые слова: мультимедийный центр, школьная журналистика, «школа смыслов», духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников.

Известно, что в целом понятие журналистика – представляет собой общественную деятельность по сбору, обработке, хранению и периодическому распространению актуальной социальной информации с помощью средств СМИ (печать, радио, телевидение).

Школьная же журналистика – это понятие более узкое, оно кратко описывает процесс реализации программы ФГОС, школьную журналистику можно также назвать введением в профессию, так как в формате школьного медиа-центра ученик получает, изучает азы искусства написания журналистских статей, учится правильно делать фотографии и многое другое.

К тому же, одним из ключевых условий достижения современных образовательных результатов, определяемых ФГОС общего образования, является наличие в каждой общеобразовательной организации современной информационно-образовательной среды.

Стремительное расширение информационно-телекоммуникационных технологий и социальных сервисов, а также активное внедрение их в современное образование, актуализирует задачу реализации и развития медиаобразования для формирования медиакультуры молодого поколения и безопасного использования медиатизированной развивающей среды в самостоятельной образовательной деятельности детей и подростков.

Для этого мы создали единый районный Мультимедийный центр, который стал средством освоения участниками основ медиа и информационной безопасности, а также позволил расширить границы их деятельности.

Мультимедийная журналистика – это новое направление в современных школах, определенный способ представления журналистского материала, некий медиапродукт, который сочетает в себе несколько форматов – фото, видео, текст, инфографика, интерактив.

Работая в школьных СМИ, для всех стало очевидным, что на территории Тутаевского районе не хватало единого центра детской тележур-

налистки, а для эффективной и качественной работы нам не хватало единого центра, так называемой базы, где мы могли бы собираться и создавать современные телевизионные выпуски, печатные издания, образовательные телепередачи, прославляющие наш родной край. Хорошая качественная аппаратура, комфортная аудитория, новое оборудование помогло бы нам реализовать интересные просветительские проекты, привлечь новых участников мультимедийного направления и развить их творческие способности (профориентационная работа).

Проанализировав школьные медиа Тутаевского района стало очевидным, что необходим единый Мультимедийный центр. Поэтому в рамках проекта «Школа смыслов: мультимедийный центр как средство развития территории» была создана районная объединяющая база для юных журналистов.

Районный Мультимедийный центр был реализован на базе муниципальной образовательной организации – школы № 7 им. адмирала Ф.Ф. Ушакова в г.Тутаев. Так как именно это учреждение имеет официальные статусы Базовой площадки Научного центра Российской академии образования при ЯГПУ имени К.Д. Ушинского по теме «Социальный потенциал развития территории», а также Регионального ресурсного центра неформального образования (сети школьных информационно-библиотечных центров Ярославской области).

Много лет они занимаются реализацией просветительской деятельности для детей и взрослых, в том числе в проектах Тутаевского филиала всероссийского общества «Знание», разрабатывают и реализуют социальные проекты в сфере формирования национальной и гражданской идентичностей и культуры.

Благодаря реализации проекта «Школа смыслов: мультимедийный центр как средство развития территории» впервые создано в Тутаевском районе школьное Детское просветительское телевидение, участниками которого смогли стать, не только дошкольники, школьники и молодежь, а также их родители, эксперты разных сфер жизни, представители госструктур. Это помогло координировано, совместно и эффективно обсуждать, разъяснять различные актуальные вопросы социума и находить правильные пути решения.

Телепередачи, созданные в рамках реализации данного проекта, направлены на противодействие идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде, развитие культурно-образовательной среды, развитие гражданской идентичности, на сохранение семейных ценностей, на популяризацию спорта и ЗОЖ, на формирование сознательного, ответственного поведения на дорогах детей и взрослых и многое другое.

Например, в телепередаче «Внимание, дорога!» ребята вместе с сотрудниками ДПС разбираются в правилах дорожного движения. Детский дорожно-транспортный травматизм имеет тенденцию к увеличе-

нию, это связано с увеличением числа дорожно-транспортных происшествий. Не последнюю роль здесь играет весьма низкий уровень обучения детей правилам дорожной безопасности.

Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма – проблема всего общества. Обучение детей правильному поведению на дорогах необходимо начинать с раннего возраста. Задача взрослых – воспитать из сегодняшних школьников грамотных и дисциплинированных участников дорожного движения. Созданный в рамках данного проекта Мультимедийный центр смог помочь в данной профилактической работе по предотвращению дорожно-транспортных происшествий с участием несовершеннолетних.

Работа над созданием видеосюжетов и роликов проходит совместно со всеми ребятами, в обсуждениях с тщательной проработкой тематики. Продукты нашего мультимедийного центра можно посмотреть по следующим ссылкам: https://disk.yandex.ru/i/fX_DFAPgVSfkJQ и <https://cloud.mail.ru/public/9Uzr/vZskMKnNp>.

Районное телевидение ООО «Люкс-ТВ» поддержало настоящий проект, проводя необходимое консультирование по организации рабочего процесса «Детского телевидения» и организуя тематические мастер-классы в сфере журналистики, а также выделило определенное время в телевизионной сетке вещания на трансляцию лучших детских телевизионных сюжетов. Это стало огромным стимулом к творческой работе для школьников.

Самой важной функцией нового Мультимедийного центра стал не только процесс воспитания школьников (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное и многое другое), но и процесс самоопределения подростков, развития их скрытых талантов и интересов – так называемый «поиск себя».

Задачи воспитания, которые решаются с помощью работы мультимедийного центра:

- воспитание духовных и эстетических ценностей, убеждений и моделей поведения, развитие творческих способностей;
- воспитание гражданственности, патриотизма, интеллигентности, уважения к старшему поколению;
- формирование потребности в общении, творческой деятельности и самоорганизации;
- сохранение и развитие духовной культуры, передача семейных, народных традиций;
- развитие эмоциональной сферы ребёнка как основы формирования культуры чувств;
- формирование художественного и эстетического вкуса и культуры поведения;

- формирование социально активной самостоятельной личности, стремящейся к самопознанию, самореализации;
- воспитание чувства ответственности перед собой и обществом за результаты своей деятельности.

Благодаря успешному опыту создания единого Мультимедийного центра и Детского просветительского телевидения на территории Тутаевского муниципального района, данный проект может быть реализован и в других муниципальных районах Ярославской области.

Литература

1. Баранова, Е.А. Конвергентная журналистика. Теория и практика.: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Е.А. Баранова. – Люберцы: Юрайт, 2018. – 269 с.
2. Западов, А.В. М.В. Ломоносов и журналистика / А.В. Западов. – М.: МГУ, 2019. – 120 с.
3. Шестеркина, Л.П. Методика телевизионной журналистики / Л.П. Шестеркина, Т.Д. Николаева. – М.: Аспект-Пресс, 2020, – 224 с.

Финансирование. Открытие районного Мультимедийного центра выполнено при финансовой поддержке в рамках конкурса физических лиц для предоставления из бюджета Тутаевского муниципального района грантов на реализацию общественно-гражданских инициатив в рамках исполнения муниципальной программы «Поддержка гражданских инициатив и социально ориентированных некоммерческих организаций Тутаевского муниципального района» в 2022 году.

Благодарности. Автор благодарит за сотрудничество партнеров проекта: Общественную организацию «Союз журналистов России», Тутаевское районное телевидение «Люкс-ТВ», администрацию Тутаевского муниципального района, ОГИБДД «Тутаевский».

Организация и проведение тренировок по спортивной мотоджимхане с целью повышения безопасности водителей мотоциклов на дорогах общего пользования (на примере города Томска)

*Кочергина Е.В.
магистрант, Национальный исследовательский
Томский государственный университет
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: kev-rpb@mail.ru*

Ключевые слова: безопасность, мотоджимхана, мотоцикл, дорожное движение, психология безопасности, водители мотоцикла.

Развитие идей безопасности транспорта и сохранение жизни и здоровья людей является основополагающей концепцией разработки и реализации современных стратегий безопасности во многих странах мира. Так в Российской Федерации Распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 января 2018 г. № 1-р была утверждена «Стратегия безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы»[1], и ее основные положения стали во главе основополагающих принципов реализации политики по обеспечению безопасности дорожного движения на 2018–2024 годы. Такой подход законодателя особо глубоко отражает важность комплексного решения проблемы дорожно-транспортного травматизма среди всех участников дорожного движения, при этом, несмотря на четкое правовое регулирование, остается актуальной решение задачи учета частных случаев, связанных с дорожной безопасностью.

Рассматриваемая проблема. В настоящее время количество транспортных средств в городах стремительно растет, в том числе увеличивается количество двухколесных транспортных средств: за 12 месяцев 2020 г. в городе Томске зарегистрировано ДТП с участием мотоциклов – 59, а за 12 месяцев 2021 г. – 62 [5], что требует в свою очередь создания условий для качественной подготовки водителей мотоциклов, повышения уровня водительского мастерства среди мотоциклистов, как одной из необходимых и важных задач для повышения уровня безопасности всех участников дорожного движения на дорогах общего пользования.

Фигурное управление мотоциклом (или спортивная мотоджимхана) – определяется как спортивное испытание по скоростному маневрированию мотоциклов на асфальтовой площадке среди искусственных препятствий в виде конусов. В настоящее время мотоджимхана получила широкое распространение, с одной стороны, как эффективный способ повышения уровня водительского мастерства, а с другой, как спортивная дисциплина[2]. При этом понимание важности повышения дорож-

ной безопасности и сохранения жизни и здоровья различных участников дорожного движения определяет востребованность формирования личных установок и ответственности каждого в решении этой проблемы.

Научная новизна. Предлагаемый подход к организации и проведению открытых массовых тренировок для водителей мотоциклов в городе Томске, который включает психологическую работу для формирования у курсантов образа мышления, который способствует соблюдению правил дорожного движения и предотвращению аварийных ситуаций на дорогах общего пользования. Проанализированы исследования и статистические наблюдения на примере применения методов подготовки высококвалифицированных водителей мотоциклов на тренировках по спортивной мотоджимхане в городе Томске.

Решение проблемы. Так как программа профессиональной подготовки водителей транспортных средств категории «А», дающая право управления любым мотоциклом, не предусматривает получения курсантами навыков использования транспортных средств на дорогах общего пользования в городских условиях, в рамках социальной инициативы в Сибири с 2014 года в городе Томске стали проводиться бесплатные открытые тренировки по мотоджимхане.

Основной задачей на тренировках по мотоджимхане является тщательная выработка верных навыков безусловных рефлекторных реакций у курсантов на базовых упражнениях, таких как «восьмерка», «объезд препятствия», «змейка», «разворот в замкнутом пространстве», «медленная езда» и т.д. для полного овладения органами управления мотоциклом в городских условиях и на трассе на разрешенной максимальной скорости движения. Выполнение этих упражнений также направлено на четкое формирование внутреннего ощущения правильности движений тела при управлении мотоциклами.

Эффективность работы на открытых тренировках и активное информирование водителей мотоциклов и других граждан, которые являются участниками дорожного движения в городе Томске, способствовало тому, что к открытым тренировкам стали присоединяться водители мотоциклов, которые хотели бы повысить уровень водительского мастерства.

После проведения «круглых столов» по вопросам безопасности дорожного движения с представителями УГИБДД УМВД России по Томской области, появилось понимание эффективности данной деятельности у местных органов исполнительной власти. Обозначена актуальная потребности общества – формирование позитивных установок, направленных на безопасность дорожного движения, соблюдение правил дорожного движения водителями мотоциклов, социальной рекламе.

Результаты. Необходимость работы с убеждениями и образом мышления водителей мотоциклов стала очевидной в силу того, что это позволяет на уровне создания позитивных убеждений формировать от-

ветственное отношение к соблюдению правил дорожного движения. С 2019 года на открытых тренировках по мотоджимхане стали применяться теоретические основы психологии безопасности, обсуждение и анализ правил дорожного движения. Большое внимание на тренировках уделяется и формированию культуры вождения, объясняется необходимость проявлять уважение ко всем участникам дорожного движения, создаются условия для формирования готовности оказать содействие и помощь на дорогах общего пользования, с курсантами обсуждаются дорожные ситуации с участием водителей мотоциклов и устанавливаются причинно-следственных связей между появлением ситуации и ее решением. Организована социальная реклама: размещен баннер с напоминанием для каждого участника движения – «Безопасность на дороге начинается с тебя», что также способствовало повышению интереса к тренировкам среди новичков.

Статистика дорожно-транспортных происшествий по Томской области свидетельствует о том, что уровень дорожного травматизма и смертности снижается: за 12 месяцев 2020 г. в ДТП с участием мотоциклов были ранены 17 человек, а за 12 месяцев 2021 г. – 5 человек, погибших не имеется [5], хотя, темпы снижения данных показателей не очень высоки, но для нас важно сокращение абсолютных потерь при дорожно-транспортных происшествиях и даже при незначительной положительной динамике имеет смысл продолжать работу по направлению, которые дают такие результаты.

Организация психологической работы на тренировках по мотоджимхане как условие повышения уровня водительского мастерства среди водителей мотоциклов, предполагает реализацию подхода, который проявляется в полном отказе от формализма в подготовке (существует возможность участия самих курсантов в разработке трасс и фигур для отработки навыков вождения), организации индивидуальной и групповой работы с курсантами с учетом их личностных особенностей (всегда учитывается уровень подготовки курсантов, установки в отношении дорожного движения, опыт вождения, особенности габаритов и веса мотоциклов курсантов). Необходимый результат выражается как в желании у курсанта заниматься спортом и развивать свои индивидуальные навыки управления мотоциклом, так и в повышении безопасности дорожной обстановки.

Сочетание практических занятий по формированию и выработке навыков рефлексорных реакций при управлении мотоциклом и теоретических занятий – тренингов, на которых происходит передача информации о высокой важности безопасности дорожного движения, разбор дорожных ситуаций курсантов, личный пример мастеров производственного обучения способствуют качественному изменению образа мышления у водителей мотоциклов.

В заключении отметим, что существование гражданского общества невозможно без проявления общественной инициативы, в том числе в возможности проведения открытых тренировок по мотоджимхане, которые ранее не проводились для повышения уровня безопасности дорожного движения. Организация и проведение открытых тренировок по мотоджимхане – это одна из составляющих развития социальной инициативы, которая преследует важные цели: организацию безопасных дорог, доступной социальной среды, где каждый желающий бесплатно может повышать свой уровень водительского мастерства и развитие спорта. Проведение открытых тренировок с психологической работой, теоретическими основами безопасности дорожного движения и практическими тренингами, состоящими из выполнения базовых фигур, катанием круговых трасс и синхронного вождения мотоциклов, несомненно, способствуют повышению уровня безопасности на дорогах общего пользования. Осознание важности и социальной значимости применения собственного примера при организации такого проекта в городе Томске позволяет создавать условия для формирования ответственного отношения к собственной безопасности и безопасности других участников дорожного движения, и развитию культуры вождения транспортных средств.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 08.01.2018 № 1-р «Об утверждении Стратегии безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rg.ru/2018/01/24/strategiya-site-dok.html> (дата обращения: 13.06.2022)
2. Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 01.10.2019 г. № 784 «О признании и включении во Всероссийский реестр видов спорта спортивных дисциплин, видов спорта и внесении изменений во Всероссийский реестр видов спорта» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rg.ru/2019/10/17/minjust-prikaz784-site-dok.html> (дата обращения: 13.06.2022)
3. *Курьянова О.Е.* Повышение безопасности дорожного движения методами совершенствования системы подготовки водителей // автореф. дис. канд. технических наук /– Электронная библиотека диссертаций, 1998. – 21 –с. [Электронный ресурс] -URL:<http://www.dissercat.com/content/povyshenie-bezopasnosti-dorozhnogo-dvizheniya-metodami-sovershenstvovaniya-sistemy-podgotovk/read> (дата обращения: 01.09.2022)
4. *Майоров В.И., Иванова С.И.* Стратегия безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы: основные риски // Административное право и процесс. 2018. N 11. С. 9–14.
5. Показатели состояния безопасности дорожного движения (Томская область по состоянию на август 2022 г.) – Режим доступа: <http://www.stat.gibdd.ru/> (дата обращения: 13.06.2022)

Благодарности. Автор благодарит за помощь в подготовке материала участника Томского регионального отделения Межрегиональной общественной организации «Федерация мотоджимханы» В.И. Серякову.

Organization and implementation of training in motogymkhanato improve safety of motorcycle drivers on public roads (based on the example of Tomsk)

Elena V. Kochergina

*MSc student, National Research Tomsk State University,
Tomsk, Russian Federation
e-mail: kev-rpb@mail.ru*

Keywords: safety, motogymkhana, motorcycle, traffic, safety psychology, motorcycle drivers.

Методика развития исходных естественнонаучных представлений младших школьников до научных понятий

Расторгуева М.Д.

*преподаватель кафедры «Педагогическая психология имени профессора
В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования» МГППУ*

Российские и зарубежные исследователи сходятся во мнении о том, что роль представлений в обучении чрезвычайно велика: «наличие у детей запаса конкретных представлений о предметах и явлениях природы является необходимой предпосылкой для сознательного усвоения знаний о природе, сообщаемых учителем и учебником в обобщенном виде (в форме описаний, определений, выводов и т.д.)».

В 20-е гг. важный шаг в изучении детских представлений сделал швейцарский психолог Ж. Пиаже. Он поставил вопрос о том, в чем состоит своеобразие детских представлений, какие стадии развития проходят они, какова последовательность их развития. Пиаже нашел, что представления детей дошкольного возраста мифологичны, что дети склонны считать все живым, сознательным и кем-то сделанным. Исследования Ж. Пиаже завоевали сторонников среди психологов и педагогов во всем мире [4].

Проблему развития исходных детских представлений (житейских понятий) до научных понятий в школьном обучении как теоретическую проблему, имеющую огромное практическое значение, впервые поставил, обосновал и экспериментально исследовал Л.С. Выготский. Наиболее полно его подход к решению данной проблемы представлен в главе «Исследование развития научных понятий в детском возрасте» фундаментального труда «Мышление и речь». При исследовании вопроса о развитии научных понятий в школьном возрасте Л.С. Выготский формулирует принципиальные положения о развитии понятий (и не только научных) в процессе обучения, не потерявшие своей актуальности в современном образовании [1].

Говоря о закономерностях развития детских представлений, исследователи выделяют причины ошибочных представлений. К первой можно отнести ошибочное или неверное восприятие. Оно довольно редко встречается, даже среди дошкольников. К наиболее часто встречающейся можно отнести вторую причину – неправильное понимание услышанного или прочитанного. При этом не верно проинтерпретированный факт может вытеснить из памяти некоторые знания, противоречащие житейским. Иногда происходит домысливание. Таким образом научное знание искажается. Третья причина, очень часто встречающаяся в младшем возрасте, это принятие случайного признака за

существенный: школьники часто в состав понятия включают наглядные несущественные признаки, которыми обладали конкретные объекты, использованные учителем для иллюстрации усваиваемого понятия. И последняя причина – ошибочная детализация и ошибочная хронологическая датировка, географическая локализация.

В 2021 году рабочей группой ФГБОУ ВО МГППУ была разработана методика развития исходных представлений обучающихся до научных понятий на материале курса «математика» и «окружающий мир» начального общего образования, включающая в себя 5 блоков:

- представления учителя;
- квазиисследование;
- полилог;
- развивающее оценивание;
- формирование универсальных учебных действий как условие развития исходных представлений [3].

На основе разработанной методики была проведена апробация методики в части развития исходных естественнонаучных представлений обучающихся 3-х классов на предметном содержании курса «Окружающий мир».

Методы и методики исследования:

- анализ современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- психолого-педагогический эксперимент;
- методы математико-статистического анализа данных с использованием статистического пакета SPSS;

методики: тест естественнонаучной грамотности SAM, экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе (Е.В. Чудинова).

Эмпирическая база и выборка исследования

Исследование проводилось в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении города Москвы «Школа № 67».

В исследовании приняли участие обучающиеся 3-х классов в количестве 98 человек (11–12 лет). Испытуемые были разделены на две группы: контрольную группу (КГ) – 47 человек и экспериментальную группу (ЭГ) – 51 человек.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
2. *Егоренко Т.А., Санина С.П.* Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 94–106. doi:10.17759/psyedu.2021130406

3. *Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А.* Методика развития исходных математических и естественно-научных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 25–45. doi:10.17759/pse.2021260602
4. *Пижаже Ж.* Речь и мышление ребенка. – М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1932. – 412 с.

Презентации – компонент проектной работы студента, изучающего РКИ с использованием учебной платформы Blackboard

Таривердиева Н.Р.

Преподаватель РКИ

Университет АДА, Баку, Азербайджан

e-mail: ntarverdiyeva@ada.edu.az

Ключевые слова: традиционный подход/метод, инновационный метод, обогащение словарного запаса, РКИ, лингвострановедческий запас знаний, Black Board (BB) , Discussion Board (DB).

В данном докладе рассматриваются проблемы, методические подходы при обучении русскому языку как иностранному на примере создания студентами презентаций с использованием опции Discussion Board (DB) , BlackBoard, LMS.

Актуальность данного доклада состоит в том, чтобы понять, как использовать данную цифровую платформу Blackboard в качестве вспомогательного компонента в изучении языка.

Цель доклада- показать, как использование данной платформы в контексте изучения студентом русского как иностранного помогает получению определенных навыков создания презентаций на неродном языке, способствует обогащению словарного запаса студента, общению студента, представляющего свою работу, с преподавателем и сокурсниками, обогащению лингвострановедческого запаса знаний студента, ориентации его в языковой среде.

Методы, используемые в данном виде работы- метод наблюдения и анализа.

Материал наблюдения- реальный учебный процесс, рассчитанный на один семестр. За основу взят весенний семестр, предполагающий увеличение и более продуктивное использование студентами лексики, накопленной и отработанной в течение предыдущих лет/ семестров.

Вывод: данный доклад может помочь сделать вывод о перспективе и продуктивности совмещения традиционного метода вывода студента в речь с инновационным, а именно: применением новой обучающей платформы Blackboard, в частности ее опции Discussion Board и ее возможностей.

Литература:

1. *В.В. Вязовская, Т.А. Данилевская, М.Е. Трубочанинова* Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика 2020.Т.18.с 69–84
2. *С.В. Коростова, И.В. Нефёдов.* Традиционный и инновационный контент как основа проектной деятельности в курсе русского языка как иностранного // Русистика 2020. Т.18. с. 85–96.

3. *И.В. Нефёдов.* «Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы» // И.В. Нефёдов DOI: 10.24411/1811–1629–2019–14061
4. *Рубцова Е.* В Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий. // Карельский научный журнал 2017. Т.6.№ 2 (21)
5. *Н.В. Татаринова.* Использование мультимедийной презентации на уроке РКИ //Татаринова Н.В использование мультимедийной презентации на уроке РКИ

Особенности исходных математических представлений младших школьников и методика по их развитию до научных понятий

Хапёрская А.Ю.

*старший преподаватель кафедры
«Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова»
факультета «Психология образования» МГППУ*

Цель исследования: изучить особенности развития исходных представлений обучающихся на материале курса «Математика» начального общего образования, с учетом совершаемых обучающимися ошибок и отмечаемых трудностей в ходе обучения

Задачи исследования:

На основе современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы осуществить анализ проблемы формирования исходных представлений обучающихся и их развития до научных понятий.

Провести исследование типовых ошибок и трудностей обучающихся на материале курса «Математика» для начального общего образования.

Разработать рекомендации по организации развития исходных представлений обучающихся до научных понятий на материале курса «Математика» начального общего образования.

Гипотеза: исходные представления обучающихся начальной школы влияют на формирование у них научных понятий по предмету «Математика»

Особенности исходных математических представлений младших школьников

Как приобретаются и представляются в памяти знания? С помощью какого процесса люди приходят к изменению своих идей, концепций или знаний?

- Как индивиды приходят к тому, что могут воспринимать, знать, помнить?
- Как люди приобретают новые знания?
- Как знание представлено и организовано в памяти? (Hunt, 1993).

До недавнего времени вопросам о природе знания и его репрезентации уделялось гораздо больше теоретического и исследовательского внимания, чем вопросам о том, как индивиды приобретают знания. Пиаже описал два процесса, связанных с приобретением знаний. Он использовал термин **ассимиляция** для добавления информации к существующим структурам знаний и **аккомодации** для модификации или изменения существующих структур знаний (Piaget, 1985).

Далее эти взгляды на приобретение знаний хорошо отражены в пересмотре когнитивного конструктивизма (Cobb, 1994). Конструктивизм

придает **первостепенное значение активной роли индивида в процессе приобретения знаний.**

Почему необходимо развивать исходные детские представления в процессе обучения?

Результаты психолого-педагогических исследований показывают, что наивные или исходные представления об окружающем мире, сформировавшиеся в раннем детстве, могут сохраняться у человека в течение всей жизни. Исходные представления не изменяются и не развиваются до научных понятий, если в самом начале изучения соответствующей данному донаучному представлению учебной темы не проводится педагогическая работа по их актуализации, осознанию и преобразованию у обучающихся.

На уроках математики в теме «Числа и величины. Площадь» в планируемых результатах освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования предусмотрено, что выпускник научится вычислять площадь прямоугольника и квадрата и получит возможность научиться вычислять площадь фигуры, составленной из прямоугольников. Содержанием предметной линии «Геометрические величины» являются следующие дидактические единицы: площадь геометрической фигуры; единицы площади (см^2 , дм^2 , м^2); точное и приближенное измерение площади геометрической фигуры; вычисление площади прямоугольника. У обучающихся должно сложиться понимание площади фигуры как величины, характеризующей место, занимаемое фигурой на плоскости.

В психолого-педагогических и дидактика-методических работах выделяются *концептуальные* и *процессуальные ошибки*. Эти ошибки допускаются обучающимися при усвоении концептуальных и процессуальных знаний. Концептуальные и процессуальные знания принципиально различаются между собой. Концептуальные знания можно определить как знание понятий, концепций, теорий. По сути, концептуальные знания – это собственно научные понятия или теории. Процессуальные знания – это знание правил, процедур, алгоритмов действий для достижения цели.

В процессе обучения дети сначала приобретают концептуальные знания, а затем осваивают алгоритмы или правила работы по получению и применению концептуальных знаний. Если обучающийся не понял смысл, суть изучаемого понятия, то и правила его применения будут осваиваться формально. В то же время, обучающийся может полноценно освоить понятие, концепцию или теорию, но допускать процедурные ошибки. О таких ошибках нередко говорят как о случайных или допущенных по невнимательности.

Исследования последних десятилетий убедительно доказывают, что способ обучения, основанный на механическом запоминании учебного

материала, является неэффективным. В качестве лучших практик называются те, которые поддерживают осмысленное изучение математики, опирающееся на освоение научных понятий. Поэтому в процессе обучения важно добиваться понимания обучающимися сущности изучаемой темы. Именно при игнорировании исходных представлений обучающихся при изучении новой темы возникают концептуальные ошибки.

В таблице 1 представлена типология типовых ошибок и связанной типологии исходных представлений обучающихся на материале курса «Математика» и «Окружающий мир» на примере отдельных тем

Таблица 1. Сводная таблица типологии типовых ошибок и связанной типологии исходных представлений обучающихся на материале курса «Математика» и «Окружающий мир» на примере отдельных тем

Предмет	Тема	Типовые ошибки	Типовые исходные представления
Математика	Площадь	1. Подмена понятия площади понятием длины фигуры 2. В идентификации фигур, занимающих место на плоскости	Наивные представления о том, что любая фигура занимает место на плоскости
Окружающий мир	Форма Земли	1. Земля плоская (прямоугольная, диск) 2. «Удвоенная» Земля 3. «Полая» Земля 4. «Сплюснутая» Земля	Наивные представления о плоской Земле

В чем причина допускаемых обучающимися ошибок? Почему это происходит? Это происходит потому, что при изучении учебных тем учитель не работал с исходными представлениями детей, относящимися к данной теме.

Психологический анализ показывает, что большая часть ошибок обучающихся носит не случайный, а закономерный характер и связана с исходными представлениями обучающихся об изучаемом содержании, которое отличается от научных понятий. Неправильные обобщения, сложившиеся в дошкольный период или уже в ходе обучения и механически переносимые в новые учебные ситуации, приводят к закономерно возникающим ошибкам. Понимание таких представлений, лежащих за обнаруженной ошибкой, и работа по их осознанию и рефлексии учеником являются принципиально важным элементом профессиональной деятельности педагога, направленной не только на освоение предметных знаний, но и на развитие мышления обучающегося в процессе предметного обучения. Выполнение такого действия опирается на необходимость для учителя иметь не только глубокое знание предмета, но и на владение методикой развития исходных представлений ученика до

научных понятий как важнейшей составляющей педагогического профессионализма в развивающем образовании. Как показано в ряде исследований, игнорирование педагогом исходных представлений детей при обучении математическим и естественно-научным понятиям ведет к тому, что эти представления не уходят из личного опыта обучающегося, а сосуществуют наряду с научными понятиями, а иногда и вытесняют их.

В исследовании приняли участие 2,6 тыс. педагогов, осуществляющие деятельность по реализации программ начального общего образования из 7 субъектов Российской Федерации: Кабардино-Балкарской Республики, Республики Бурятия, Красноярского края, и четырех областей – Волгоградской, Вологодской, Нижегородской и Свердловской

Для исследования методической компетентности учителей начальных классов были разработаны три кейса. Два кейса были разработаны на материале курса «Математика» по темам: «Умножение двузначного числа на однозначное» и «Вычисление длины стороны подобного прямоугольника». Третий кейс представлял задание «Сравнение предметов одинаковой формы, сделанных из различных типов материалов» из курса «Окружающий мир». Каждый кейс включал в себя описание задачи, при решении которой младший школьник допустил ошибку. При выполнении кейса учитель должен был ответить на три вопроса: 1. Какая ошибка допущена в решениях ученика? 2. Какие исходные представления стоят за ошибкой в решении ученика? 3. Как Вы будете работать с исходными представлениями ученика по данной теме? Анкета также содержала вопросы о характере работы с исходными представлениями обучающихся и о том, какие практики развития исходных представлений обучающихся педагоги используют для работы в классе. Отдельный блок вопросов был нацелен на получение информации о респонденте: возрасте, регионе, образовании, квалификационной категории, педагогическом стаже работы, повышении квалификации, реализуемой образовательной программе начального образования. Решение кейсовых заданий, направленных на выявление учителем ошибок при решении обучающимися учебных задач на различном учебном материале («Математика», «Окружающий мир»), анализ причин этих ошибок и построение дальнейших действий учителя, направленных на устранение таких причин показало, что учителя начальных классов испытывают трудности в работе над предметными ошибками обучающихся. Объяснение этому факту может быть следующее – к такой работе их не готовят в процессе профессиональной подготовки.

Предложения по работе с учителем, с целью развития компетенции работы с исходными представлениями обучающихся

- Блок 1. Учитель – учение. Игнорирование исходных представлений обучающихся, незнание учителем их взаимосвязи с ошибками,

допускаемыми обучающимися, рассмотрение их исключительно с точки зрения дефицитов детского мышления гарантированно приводит к недооценке интеллектуального потенциала обучающихся.

- Блок 2. Учебное исследование. Организация исследовательской деятельности обучающихся, направленной на выявление ограничений исходных представлений в рамках специально организованных лабораторных и экспериментальных ситуаций со структурированной поддержкой и организацией этой деятельности со стороны учителя.
- Блок 3. Полилог. Многочисленные исследования показывают важность и эффективность использования специально организованных дискуссий в процессе изучения различного учебного материала и их положительное влияние на формирование как предметных результатов обучения, так и на когнитивное и метакогнитивное развитие обучающихся.
- Блок 4. Развивающее оценивание. Проверка правильности выполнения знаковых преобразований выглядит намного проще для учителя, не заинтересованного в развитии обучающегося, на материале того или иного учебного предмета, чем попытка понять, какое именно представление обучающегося, отличное от научного знания, скрывается за той или иной допущенной им ошибкой.

Проведенный психолого-педагогический анализ существующих подходов к разработке методики развития исходных представлений, представленных в зарубежных и отечественных исследованиях, позволяет предложить основные блоки (составляющие) такой методики.

- предоставить детям ситуации, в которых они могут активно «заниматься наукой» (представить им ситуации решения проблем, требующие наблюдения и экспериментов, а также проверки гипотез),
- побуждать детей давать словесные объяснения явлений, делиться ими, строить диалог с другими обучающимися, чтобы защитить свою точку зрения от критики и сравнить ее с объяснениями экспертов,
- серьезно относиться к ментальным моделям обучающихся и создавать среду, позволяющую обучающимся выражать свои представления.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073–00110–22–02 от 08.04.2022 «Формирование психологической компоненты методической подготовки будущего учителя, необходимой для анализа причин ошибок учащихся в целях развития их предметного понятийного мышления в процессе решения учебных задач».

ЧАСТЬ 3 ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Программа «Приоритет 2030» как инструмент развития университетов России

Барбье Ю.В.

Магистрант,

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: barbeyv952@mgpu.ru

Ключевые слова: Приоритет 2030, Проект 5–100, ведущие университеты, государственная поддержка, образовательные программы, высшее образование.

В современном мире образование является мощной движущей силой экономического роста страны и важнейшим фактором формирования нового общества, в котором человеческие ресурсы – основная ценность нации. Российская система образования на текущий момент претерпевает значительные внутренние изменения. Сейчас в России провозглашена задача по созданию собственной системы организации высшего образования, адаптированной к новым вызовам и тенденциям актуальных на сегодняшний день перспектив развития социальной сферы и экономики, внешнеполитической ситуации, нашей безопасности.

Развитие отечественных вузов в нашей стране актуально и политика государства в области высшего образования планомерно осуществляет концентрацию финансов и интеллектуального потенциала в нескольких десятках ведущих университетов, которые должны стать «лучшими из лучших» и служить эталоном качества для других вузов, перенимающих их опыт.

Ранее в нашей стране по государственной инициативе в 2012 году был запущен, а в 2020 году – реализован амбициозный Проект 5–100, основной целью которого являлось повышение конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ключевых мировых научно-образовательных центров. Предполагалось, что итогом Проекта станет появление к 2020 году в России современных университетов-лидеров, имеющих эффективную структуру управления и международную академическую репутацию, способных соответствовать мировым тенденциям развития и оперативно реагировать на глобальные изменения, а пять отечественных вузов должны были войти в топ-100 мирового

рейтинга, согласно одному из майских указов Президента, подписанных в 2012 году.

Пройдя конкурсный отбор участниками Проекта стали 21 российский университет, которые получили государственную поддержку на реализацию поставленных задач. За всё время реализации Проекта 5–100 из бюджета было потрачено 80 млрд. руб. По итогам Проекта ни один российский университет из числа участников программы так и не вошел в первую сотню институциональных рейтингов ведущих мировых университетов. Но несмотря на то, что ключевой показатель не был достигнут, проект выполнил свою задачу и существенно повлиял как на развитие вузов – участников, так и системы российского высшего образования в целом. Кроме того, восемь университетов проекта вошли к 2020 году в первую сотню международных предметных рейтингов. В числе вузов-лидеров, которые улучшили свои позиции в двух или сразу трех рейтингах, – МИСиС, МФТИ, ВШЭ, СПбПУ. Так, по итогам 2017 года в институциональные, отраслевые и предметные рейтинги входили 18 университетов – участников проекта 5–100, а в 2018 и 2019 годах – уже 19 [1]. Основными направлениями деятельности университетов являлись расширение кадровых возможностей, развитие инфраструктуры для исследовательской деятельности, а также выстраивание межвузовского взаимодействия как с российскими, так и с иностранными партнерами, благодаря чему внесли существенный вклад в развитие российской науки:

- выросла доля публикаций университетов – участников Проекта 5–100 с международным участием при отсутствии положительной динамики по России в целом;
- нормализованный индекс цитируемости публикаций университетов – участников Проекта 5–100 также выше общероссийского значения и значения российских университетов в целом;
- практически каждый седьмой российский журнал в базе данных Scopus аффилирован с университетами – участниками Проекта 5–100;
- каждый четвертый ученый вузов России, имеющий публикации в журналах первого и второго квартилей, индексируемых в WoS CC, работает в университетах – участниках Проекта 5–100;
- доля аспирантов, обучающихся по очной форме, в университетах – участниках составляет 94 % при среднем значении по российским университетам в 53 %;
- университеты – участники Проекта 5–100 обеспечены объектами научной инфраструктуры лучше, чем в целом по России;
- в среднем на один университет – участник Проекта 5–100 приходится в 10 раз больше финансирования НИОКР, чем на один университет в целом по России, удельный вес объема НИОКР в общем объеме российских университетов достиг 30 %;

- доля доходов от НИОКР в общих доходах организации в университетах – участниках Проекта 5–100 почти в 2,5 выше, чем по России в целом, и достигает в среднем по группе вузов практически 22 % [2].

На смену Проекта 5–100 в 2021 году при государственной поддержке российских вузов со стороны Минобрнауки России пришла более масштабная программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», рассчитанная на девять лет, в течение которых вузы будут получать субсидии на программы развития. Целью программы является формирование в России более 100 лидирующих университетов, создающих новое научное знание, технологии и разработки для интегрирования в российскую экономику и социальную сферу. На сегодняшний день в программе участвует 121 университет со всех регионов страны, а также, дополнительно 20 университетов Дальневосточного федерального округа (ДФО) прошли этап рассмотрения заявок и допущены к участию в отборе на дальневосточный трек программы «Приоритет 2030», который будет проведен в конце октября 2022 года, в результате будут определены университеты, которые получают финансирование на реализацию своих программ. Предполагается, что программа «Приоритет 2030» поспособствует выполнению указа Президента «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года», подписанного в 2020 году, в рамках которого Россия должна войти в число 10 ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования. Общее финансирование федеральной программы «Приоритет 2030» до конца 2022 года составит более 47 млрд рублей (базовая часть гранта составит более 21 млрд. руб. за два года, специальная часть – более 26 млрд. руб.), которые направлены на поддержку программ развития университетов – участников путем предоставления грантов в форме субсидий [3]. Помимо участников, которые вошли в основной список «Приоритет 2030» и получают базовый грант размером 100 млн. руб., внутри программы реализуются значимые и актуальные на сегодняшний день проекты, такие как:

- проект «Цифровые кафедры» – часть федерального проекта «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли», который входит в нацпрограмму «Цифровая экономика Российской Федерации» и предполагает, что студенты вузов, где открыты цифровые кафедры, помимо своей основной специальности, получают дополнительную квалификацию по ИТ-профилю. 115 университетов – участников программы уже создали Цифровые кафедры», на которых с сентября 2022 года реализуется порядка 300 образовательных программ профессиональной переподготовки по ИТ-профилю. В 2022 году зачислено 80 000 студентов на обучение в рамках проекта. Ожидается, что к 2024 году «цифровые кафедры» окончат свыше 385 тыс. человек,

а к 2030 году дополнительную квалификацию по IT-профилю получит 1 млн 135 тыс. студентов;

- трек «Исследовательское лидерство» – поможет университетам проводить прорывные научные исследования и создавать наукоемкую продукцию и технологии. 18 университетов получат специальную часть гранта (до 1 млрд. рублей в год) на реализацию своих стратегических проектов исследовательских программ, которые должны ответить на глобальные долгосрочные вызовы, стоящие перед человечеством, страной и миром;
- трек «Территориальное и (или) отраслевое лидерство» – поможет университетам внести существенный вклад в обеспечение кадрового, научно-технологического и инновационного развития отраслей и территорий, что послужит социально-экономическому развитию регионов страны. 28 университетов – участников также претендуют на специальную часть гранта [4].

Конкуренция университетов за право быть в топе ведущих передовых вузов в совокупности с полученным импульсом к развитию и необходимыми для этого ресурсами, объем которых напрямую зависит от постановки и дальнейшего достижения поставленных задач, обязательно даст толчок к динамичному развитию Университетов России и всей образовательной системы в целом, что позволит повысить престижность и уровень образования в стране, совершить технологический прорыв в различных производственных отраслях и в меньшей степени зависеть от импорта. Сегодня бизнес заинтересован как в квалифицированных кадрах, так и в актуальных научных исследованиях.

Благодаря реализации программы региональные вузы смогут получить ресурсы на создание лабораторий, трансформацию образовательных программ, улучшение материально-технической базы, переквалификацию преподавателей. Используя более совершенную исследовательскую и научную базу, они смогут по-новому работать со студентами и молодыми исследователями.

В нашу жизнь неизбежно приходит новый технологический уклад, в котором обеспечить благосостояние сможет тот, кто умеет получать знания и быстро переводить их в технологии и продукты для жизни, а программа «Приоритет 2030» как раз нацелена на формирование такого сетевого двигателя экономики знаний в России. Финансовые инструменты поддержки системы высшего образования по своей сути являются инвестициями в построение экономики знаний.

Литература

1. Официальный сайт Проекта 5–100 [Электронный ресурс] // URL: <https://5top100.ru/> (дата обращения: 12.10.2022).
2. Проект 5–100: развитие науки в России [Электронный ресурс] / Н.А. Полихина, И.Б. Тростянская, Е.Г. Гришакина [и др.]. – Москва :

- Федеральное государственное автономное научное учреждение «Центр социологических исследований», 2020. – 109 с. – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44383770> (дата обращения: 14.10.2022).
3. Официальный сайт Программы «Приоритет 2030» [Электронный ресурс] // URL: <https://priority2030.ru/> (дата обращения: 13.10.2022).
 4. Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/40889/> (дата обращения: 14.10.2022).

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта О.В. Карабанову

The Priority 2030 Program as a tool for the development of Russian Universities

Yulia V. Barbe
graduate student, Moscow City
Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: barbeyv952@mgpu.ru

Keywords: «Priority 2030», Project 5–100, leading universities, state support, educational programs, higher education.

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in data collection Karabanova O.V.

Реализация национального проекта «Образование» на муниципальном уровне

Большихина И.И.

Студент,

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: bolshihina.ira@yandex.ru

В настоящее время сфере образования уделяется большое внимание. Эффективное управление на федеральном, региональном и муниципальном уровнях обеспечивает реализацию образовательных программ для достижения поставленных государством целей.

Все чаще мы слышим про национальные проекты России, реализация которых определена на период до 2024 года. Именно сейчас мы имеем возможность видеть промежуточные итоги работы органов власти на всех уровнях в данном направлении, что является актуальным для каждого, кто работает в сфере образования.

На сегодняшний день в свободном доступе имеется общая информация по реализации национальных проектов России, однако данное исследование направлено на более детальное изучение темы на примере определенного муниципального образования.

Цель работы – выявить промежуточные результаты реализации национального проекта «Образование» в городском округа Лобня Московской области.

Национальный проект «Образование» направлен на достижение цели, определенной Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 (далее – Указ Президента) в части решения задач и достижения стратегических целей по направлению «Образование». Реализация проекта способствует достижению стратегически значимых задач, основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года (утверждены Правительством Российской Федерации 29 сентября 2018 г.).

Мероприятия национального проекта «Образование» прежде всего направлены на реализацию 4 ключевых направлений развития системы образования: обновление содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка кадров для работы в системе, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее эффективных механизмов управления отраслью.

В городском округе Лобня постановлением Главы городского округа Лобня от 27 декабря 2019 г. № 1881 утверждена муниципальная программа «Образование» на 2020–2024 г. в соответствии с которой на территории муниципального образования реализуются два федеральных

проекта (далее – ФП), включенные в национальный проект «Образование», а именно ФП «Современная школа» и ФП «Успех каждого ребенка».

Федеральный проект «Современная школа» направлен на внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология».

В соответствии с Указом Президента в целях обеспечения вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования основой реализации федерального проекта идет обновление содержания и технологий преподавания общеобразовательных программ, в том числе обновление образовательных стандартов и примерных образовательных программ, в том числе в части развития воспитательной компоненты, а также вовлечение всех участников системы образования (обучающиеся, педагоги, родители (законные представители), работодатели и представители общественных объединений) в развитие системы общего образования.

На сегодняшний день в городском округе Лобня благодаря ФП «Современная школа» решаются задачи обновления, содержания и создания необходимых инфраструктурных условий.

По итогам деятельности системы образования городского округа Лобня на начало 2021–2022 учебного года в городском округе было функционировало 13 общеобразовательных учреждений, в которых обучалось 13 463 учащихся, на конец учебного года – 13 383 (из них в специальной (коррекционной) школе – 160, в лицее – 372).

Всего было сформировано 459 классов: из них 1–4 классов – 203 с контингентом 6 142 человека, 5–9 классов – 222 с контингентом 6 365 человек, 10–11 классов – 34 с контингентом 876 человек. Средняя наполняемость классов с учетом малой наполняемости специальных коррекционных классов в 2021–2022 учебном году составила 30,12 человек – начальный уровень образования, 28,65 – средний уровень образования, 26,47 – старший уровень образования.

По сравнению с 2020–2021 учебным годом в 2021–2022 учебном году количество классов в школах увеличилось на **10**, а количество выросло на **586** человек, что составило **5 %**.

В 2021–2022 учебном году была организована работа по открытию в 8 общеобразовательных организациях групп продленного дня с количеством 424 обучающихся, включая специальную (коррекционную) школу, что составило 23,1 % от общего количества обучающихся. Для 131 обучающихся, находящихся на длительном лечении, было организовано обучение на дому по индивидуальным программам, из них 33 –

учащихся из специальной (коррекционной) школы. Для 3 детей-инвалидов организовано дистанционное обучение. Занятия в школах осуществлялись на основе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей).

В 2022–2023 учебном году открылось 49 первых классов, включая специальную (коррекционную) школу и НОУ Православная гимназия. Средняя наполняемость 1-х классов составляет на данный момент 32,5 человек. Также открылось 17 10-х классов с контингентом 482 человек. со средней наполняемостью 28,3 человек. С целью осуществления демократического управления образовательной организации, совершенствования ее работы, укрепления материально-технической базы, участия в решении оперативных проблем, в 13 общеобразовательных школах функционируют органы общественного самоуправления.

В 2021–2022 учебном году согласно поручению Губернатора Московской области по ликвидации второй смены Управлением образования совместно с Администрацией города разработан комплекс мер («Дорожная карта») по строительству новых и реконструкциям действующих общеобразовательных учреждений, использования дополнительных помещений других образовательных учреждений.

Можно сказать, что реализация данного ФП носит межведомственный и системный характер, ведет к достижению целевых показателей в целом национального проекта «Образование» и федеральных проектов «Успех каждого ребенка», и «Учитель будущего» в частности.

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» направлен на достижение цели национального проекта по воспитанию гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Цель данного ФП достигается за счет реализации целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей, включающей мероприятия по созданию конкурентной среды и повышению доступности и качества дополнительного образования детей, практику механизмов персонифицированного финансирования, внедрения эффективной системы управления сферой дополнительного образования детей, предусматривающей учет потребностей и возможностей детей различных категорий, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, проживающих в сельской местности, детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Проанализировав итоги работы образовательных организаций на территории городского округа Лобня в рамках ФП «Успех каждого ребенка» можно отметить, что в 2021–2022 учебном году большое внимание уделялось созданию благоприятной среды для развития творческих, интеллектуальных способностей учащихся. Проведено 54 городских

конкурса, викторин, турниров, интеллектуальных марафонов, конференций и т.д., в которых приняли участие более 700 обучающихся.

Большое внимание в школах уделяется военнопатриотическому и гражданскому воспитанию учащихся и воспитанников. Традиционно проводятся уроки мужества, литературно- музыкальные композиции, вахта памяти, выпуск праздничных газет, рисунков, плакатов, поздравительных открыток, встречи с ветеранами, экскурсии в городской музей боевой славы, музей истории танка «Т- 34», музей «Красная Поляна». Учащиеся принимают активное участие в акции «Ветеран живет рядом», Георгиевская ленточка, Бессмертный полк.

Особое внимание уделяется воспитанию гражданина и патриота России. В образовательных учреждениях создана постоянно действующая выставка «Государственные символы Российской Федерации». Все торжественные мероприятия проходят в сопровождении Гимна Российской Федерации. В общеобразовательных организациях активно работает школьное самоуправление. В каждой школе созданы детские организации, дружины, имеющие свои символы: флаг, герб, торжественную песню. Большое значение в воспитательной работе имеет экскурсионная работа, целью которой является расширение культурного кругозора детей и подростков, воспитание их в духе патриотизма, высокой морали, любви и уважения к труду.

Еще одним из важнейших направлений работы школы в рамках ФП «Успех каждого ребенка» является профессиональная ориентация учащихся. На классных часах школьников знакомят с различными видами труда, разнообразием профессий, потребностями города в кадрах и особенностями трудоустройства. Ребята встречаются с представителями как массовых, так и редких профессий, знакомятся со спецификой их труда, психологическими, социально-экономическими и медицинскими аспектами выбора профессии. Школы активно участвуют в проекте «Билет в будущее». Активно ведется совместная работа школ с колледжем «Подмосковье» на профессиональную ориентацию. Особое значение имеет ориентация учащихся на педагогическую профессию. В 2021–2022 учебном году 16 учащихся школ города заключили договора на обучение на педагогические профессии с Московским Государственным Областным Университетом (целевое обучение).

В образовательных организациях работают кружки и спортивные секции, отвечающие интересам и запросам детей и родителей. В текущем учебном году дополнительным образованием было охвачено в ЦДО «Чемпион» – 1026 человек, в ДДЮТ «Планета талантов» – 1527 человек, в ДЮЦ «Созвездие» – 938 человек.

В результате приведенной работы был получен материал, анализ которого позволяет заключить, что на территории городского округа Лобня Московской области проходит успешная реализация нацио-

нального проекта «Образование», в частности федеральных проектов «Современная школа» и «Успех каждого ребенка». Решаются такие задачи как: внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования усовершенствованных методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений; формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся; модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

Литература

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ от 07.05.2018 г. № 204 // Собр. законодательства Рос. Федерации. –2018. – № 20 – Ст. 2817.
2. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <http://10.10.32.30:81/cons/cgi/online.cgi?req=home&rnd=c6NKew> (дата обращения: 04.10.2022).
3. Доклад об итогах деятельности системы образования городского округа Лобня в 2021–2022 учебном году // Управление Образования городского округа Лобня. URL: <http://uolobnya.ru/index.php/upravlenie/publicnyj-doklad> (дата обращения: 05.10.2022)

Профессионально-личностный портрет будущего менеджера образования

Еремеева Ю.Д.

Аспирант,

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет», Пермь, Российская Федерация
e-mail: eremyl@mail.ru*

Ключевые слова: управление, образование, руководитель, компетенция, требование.

Процесс управления характерен для каждой сферы жизнедеятельности человека. Для нашего исследования интерес вызывает управление в сфере образования. Управление образованием – приоритетное направление, в котором требуется грамотное сочетание профессиональных знаний, навыков и опыта. Эффективность управленческой деятельности в образовании зависит от индивидуально-психологических наклонностей руководителя, его степени соответствия особенностям управления, организаторских способностей и внутренней готовности к управлению. Кроме того, социализация оказывает существенное влияние на формирование управленческой культуры будущего менеджера. Именно в условиях социального взаимодействия руководитель начинает понимать не только организационные, но и индивидуальные цели подчиненных [1].

Главное в любом управленческом процессе – умение работать с людьми, добиваться их заинтересованности в наибольшей эффективности труда. Качественное управление нацелено на побуждение людей к результативным совместным действиям, а также на формирование единой команды, где каждый четко знает свое место. Правильно организованное взаимодействие и взаимопомощь – задача успешного руководителя [3].

В современном образовательном учреждении (школа, колледж, университет) процессы решения управленческих задач принадлежат педагогу-менеджеру. Он является профессионалом, способным осуществлять управленческую деятельность не только для саморазвития, но и развивая нужные профессиональные компетенции подчиненных. Так, эффективность деятельности менеджера образования зависит от сформированной у него на необходимом и достаточном уровне организационно-управленческой компетентности. Для выполнения профессиональных обязанностей менеджер образования должен быть организованным, ответственным, коммуникабельным, конкурентоспособным и склонным к риску [2].

Для составления профессионально-личностного портрета будущего менеджера образования обратимся к анализу исследований ученых.

С.И. Голицын сформировал группы качеств, которыми должен обладать каждый руководитель вне зависимости от профиля организации:

- **Общечеловеческие:** трудолюбие, принципиальность, обязательность, самокритичность, человечность, корректность, справедливость, целеустремленность, высокая культура, безупречная нравственность, предприимчивость, хладнокровие, любовь к своему делу, оптимистичность, требовательность к себе и другим, чувство юмора и внешняя привлекательность.
- **Психофизиологические:** крепкое здоровье, устойчивость к стрессам, общий уровень развития, интеллектуальные свойства и индивидуально-типологические особенности личности.
- **Деловые и организаторские:** инициативность, самостоятельность в решении вопросов, дисциплинированность, исполнительность, определение цели и постановка задач, перемена стиля поведения, стимулирование и контроль деятельности подчиненных, оперативное принятие решений, объективный анализ результатов, творческий подход, поддержка инициативы и своего авторитета, стремление использовать все новое и прогрессивное.
- **Коммуникативные:** установление деловых отношений, общение и выступление публично.
- **Профессиональные:** знание науки об управлении, применение на практике современных организационно-управленческих принципов и методов, работа с документацией.

В.М. Шепель отметил группы качеств и умений, характерные для будущего менеджера образования:

- **Органичные:** уравновешенность, активность и общительность.
- **Нравственные:** демонстрация справедливости в отношениях с окружающими и подчиненными, скромность, чувство ответственности и принципиальность.
- **Волевые:** напористость, решительность в действиях, энергичность, сдержанность и дисциплинированность.
- **Профессиональные:** цельность, целеустремленность, оптимальная работоспособность, инициативность, организованность и самостоятельность.
- **Организаторские:** понимание и оценка подчиненных, установление деловых добрых отношений, постоянный поиск инновационных форм и методов управления, качественная координация работы и принятие грамотных компетентных решений.

М.Г. Сергеева также сформулировала следующие характеристики менеджера образования:

- **Дальновидность** – выявление потенциала возможного развития, принятие мер, которые связаны с совершенствованием деятельности.

- Объективность – определение уровня достоверности и правдивости представленной информации, справедливое принятие решения и оценка эффективности каждого подчиненного.
- Последовательность – решение функциональных задач, которые соответствуют общей цели, во внимание необходимо брать правовые, управленческие и психолого-педагогические факторы влияния.
- Предприимчивость – использование творческого подхода при выполнении профессиональных функций, подкрепленного приобретенным опытом и навыками с учетом современных требований рынка образовательных услуг.
- Мобильность – применение имеющегося управленческого опыта в инновационной деятельности.
- Лидерство – определение важных фактов и деталей, мотивация подчиненных, нахождение слабых и сильных сторон каждого и наставление на верное направление.

Исследователь Я.В. Михайлов выделил функциональные (профессиональные) требования для будущего менеджера образования:

- Коммуникативность – понимание психических свойств и состояния окружающих и подчиненных.
- Такт – поиск необходимой формы коммуникации и поддержка нужных контактов и связей.
- Деликатность – организация личных и трудовых взаимодействий.

Лидерство:

- понимание подчиненных и отстаивание их интересов, влияние на окружающих и вхождение в доверие;
- способность брать ответственность на себя, оперативно организовывать образовательный процесс учреждения и самостоятельно принимать решения;
- владение основами и командными методами современного образовательного менеджмента, их применение на практике образовательного учреждения;
- квалифицированный и компетентный выбор стиля руководства подчиненными.

Компетентность:

- знание и понимание профессиональных задач и пути их решения;
- владение нормативно-правовой базой образовательного учреждения и трудового законодательства;
- прогноз развития событий и постановка тактических и стратегических целей.

Р.Р. Алиева и Ф.Н. Алипханова привели требования к личным качествам менеджера образования:

- Осознанное и четкое формулирование целей, которые отражают жизнь и профессиональную деятельность – понимание целей помо-

гает осознать, насколько важна работа, как она вписывается в жизненный план, а также активизирует профессиональную деятельность и мотивацию, формирует последовательность и систематичность в принятии решений.

- Стремление к совершенствованию себя и учреждения – постоянный поиск инновационных методов управления, организация и привлечение к систематическому повышению квалификации, сопротивление чувству самодостаточности, самоудовлетворения и успокоенности.
- Решительность, настойчивость, активность, энергичность, инициативность в постановке и достижении целей – убеждение в правильности и обоснованности принятых решений, поддержка и преодоление сопротивления подчиненных, сосредоточение на главных моментах, эффективное использование времени.
- Этика – соблюдение единства слова и дела, чуткость к проблемам, желание слышать и слушать мнение, внимательность к достижениям и мягкость к промахам подчиненных, высокая требовательность, терпимость, забота, физическое и психологическое здоровье для эффективного выполнения обязанностей, гибкость во взаимодействии, объективность, спокойствие и самообладание в оценке стрессовых ситуаций.
- Постоянный поиск и нахождение необходимой информации – владение компьютерными программами и инновационными технологиями, лаконичное и краткое изложение мыслей.

Таким образом, анализ исследований ученых позволил представить профессионально-личностный портрет будущего менеджера образования в следующем виде (Таблица).

Таблица

**Профессионально-личностный портрет
будущего менеджера образования**

Общие качества (по С.И. Голицыну) Общечеловеческие. Психофизиологические. Деловые и организаторские. Коммуникативные. Профессиональные.	
Качества и умения (по В.М. Шепелю): Органичные. Нравственные. Волевые. Профессиональные. Организаторские.	Характеристики (по М.Г. Сергеевой): Дальновидность. Объективность. Последовательность. Предприимчивость. Мобильность. Лидерство.

<p>Функциональные (профессиональные) требования (по Я.В. Михайлову):</p> <p>Коммуникативность. Такт. Деликатность. Лидерство. Компетентность.</p>	<p>Требования к личным качествам (по Р.Р. Алиевой и Ф.Н. Алипхановой):</p> <p>Осознанное и четкое формулирование целей, которые отражают жизнь и профессиональную деятельность. Стремление к совершенствованию себя и учреждения. Решительность, настойчивость, активность, энергичность, инициативность в постановке и достижении целей. Этика. Постоянный поиск и нахождение необходимой информации.</p>
--	---

Литература

1. *Бурнакин М.Н.* Функциональный подход к формированию управленческой культуры менеджера образования / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 3. С. 49–53.
2. *Савенкова Е.В.* Развитие организационно-управленческой компетентности будущих менеджеров образования в условиях педагогического вуза / Теория и методика профессионального образования // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. С. 187–198.
3. *Уткин Э.А.* Взгляд на современный менеджмент / Вопросы менеджмента и маркетинга // Вестник Финансовой академии. – 1999. – № 3 (11). С. 19–28.

Professional and personal portrait of the future education manager

Julia D. Eremeeva

Post-graduate student

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia*

Keywords: management, education, manager, competence, requirement.

Методика реализации социального партнерства служб ранней помощи и организаций дополнительного образования по вопросам выявления детей группы риска

Жукова О.П.

Магистрант

*Уральский государственный педагогический университет,
Институт общественных наук, кафедра педагогики
и педагогической компаративистики
Россия, г. Екатеринбург*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8328-8481>

e-mail: olgazhukova80@yandex.ru

Ключевые слова: социальное партнерство, службы ранней комплексной помощи, организации дополнительного образования, модель социального партнерства.

Социальное партнерство в сфере выявления семей, нуждающихся в услугах организаций ранней комплексной помощи направлено на решение целого ряда целей и задач, стоящих перед современным обществом, таких как:

- повышение выявляемости детей группы риска с учетом возможности использования как материально-технического и инфраструктурного обеспечения организаций-участников социального партнерства, так и их высококвалифицированных кадров;
- рациональное использование финансовых ресурсов при объединении организаций-участников партнерства над решением общих целей и задач,
- увеличение информированности общества о системе ранней комплексной помощи при увеличении способов и источников донесения информации.

Отношения организаций-участников при использовании инфраструктурных, материальных и кадровых ресурсов оформляются путем заключения соглашения о социальном партнерстве. Государственные учреждения дополнительного образования, относясь к бюджетной сфере, коммуницируют с другими государственными организациями в рамках системы межведомственного взаимодействия. Так как их кооперация требует особых нормативных актов и разработки взаимодействия на законодательном уровне, мы вынесем за скобки государственные организации дополнительного образования и рассмотрим методические рекомендации по взаимодействию частных организаций дополнительного образования и служб ранней комплексной помощи по вопросам выявления семей, нуждающихся в услугах РКП.

Социальное партнерство организаций дополнительного образования и служб ранней комплексной помощи по вопросам выявления семей, нуждающихся в услугах РКП предполагает:

- объединение инфраструктурных, материальных и кадровых ресурсов в целях повышения эффективности решения поставленных задач;
- вовлечение в процесс выявления детей группы риска сообщества специалистов и экспертов, работающих в сфере дополнительного образования с детьми раннего возраста.

Для выстраивания взаимодействия между организациями-партнерами требуется создание следующих условий:

- организационные;
- материальные и финансовые;
- кадровые.

Остановимся поподробнее на каждом из этих условий.

Организационное обеспечение социального партнерства Предполагает реализацию ряда шагов.

На первом этапе необходимо произвести определение потенциальных партнеров со стороны организаций дополнительного образования. Информация об организациях дополнительного образования частной и государственной принадлежности имеется в наличии в Администрациях городских образований. Также все коммерческие организации имеют либо свои собственные сайты, либо представлены в соцсетях, нахождение их через сеть Интернет не составляет сложности.

Таким образом, ресурсные центры могут обращаться к частным организациям дополнительного образования как через посредничество местных органов самоуправления, так и напрямую.

Следующим этапом должно быть информирование организаций.

Важно привлекать к участию как можно большее количество организаций, так как существует вероятность, что определенная часть частных организаций дополнительного образования отсеется на первом этапе, будет избегать участия в партнерстве, не будет в нем заинтересована. Данный шаг – первое обращение – очень важен. Исключительно важно доступно изложить цель и задачи сотрудничества, его гуманитарный смысл и важность для всего общества.

Для реализации следующих шагов важно разработать ряд инструментов:

1. Таблица/бланк оценки партнера. Благодаря этому инструменту возможно оценить, насколько потенциальный партнер (организация дополнительного образования) соответствует целям и задачам партнерства. Эта анкета может помочь определить, насколько организация соответствует требованиям партнерства, имеет ли она потенциальную ценность для него.
2. Примерный образец партнерского соглашения. Определяет намерения заинтересованных сторон партнерства. Является стартом даль-

нейшей работы, включает в себя содержание сотрудничества. Приглашение такого вида должно приниматься партнерами на равных условиях и подписываться исключительно на добровольной основе. Подписания соглашения о сотрудничестве может быть достаточно для старта партнерской работы. Однако дальнейшие этапы предполагают более детальное согласование целей, задач, основных принципов работы и осуществление планирования деятельности. Также необходимо согласовать права и обязательства участников партнерства, роли участников. Без определения этих ключевых моментов невозможно выстроить дальнейшую схему рабочего взаимодействия.

3. Схема оценки эффективности партнерства. Это документ для мониторинга того, насколько партнерство соответствует ожиданиям партнеров. Благодаря этому документу партнеры могут делиться своим мнением по процессу сотрудничества и вносить необходимые коррективы при необходимости.

Материальное и финансовое обеспечение социального партнерства.

Социальное партнерство в сфере выявления семей группы риска не влечет за собой каких-либо финансовых обязательств организаций-участников по отношению друг к другу и подразумевает безвозмездный характер. Стороны руководствуются добровольным желанием сторон внести вклад в помощи детям, имеющим проблемы развития, как можно раньше, до окончания сензитивного периода. Помощь семьям, воспитывающим ребенка раннего возраста с предполагаемыми отклонениями в развитии, должна быть основной мотивацией сотрудничества.

Также нужно иметь в виду, что коммерческие организации дополнительного образования зачастую имеют хорошую материальную базу для осуществления своей текущей деятельности. Именно поэтому в большинстве случаев выявление детей группы риска и их направление в службы ранней помощи не требует от организаций специального материального обеспечения, приобретения дополнительного оборудования. Если организация работает с детьми до 3-х лет, то в ее распоряжении в большинстве случаев имеется все необходимое для скрининга детей такого возраста. Это и игрушки, соответствующие возрасту, и раздаточный материал, и флэш-карты, и детская мебель и многое другое. Этот фактор также является мотивирующим при обсуждении возможностей партнерства, ведь отсутствие дополнительных вложений очень важно для коммерческих организаций, основной целью работы которых является получение прибыли.

Кадровое обеспечение социального партнерства.

Данный аспект имеет ключевое значение в организации социального партнерства, так как на плечи педагогов ложится основная задача по выявлению детей группы риска. Коммерческие организации с наличием

образовательной лицензии, коммерческие кружки без лицензии и дошкольные центры развития имеют в своем штате специалистов, работающих с детьми раннего возраста. Однако в силу отсутствия узкого образования в данной сфере и отсутствия специальных знаний, данные специалисты нуждаются в дополнительном информировании.

Ресурсный центр может организовывать онлайн/офлайн встречи и консультации непосредственно с такими специалистами, которые встречаются в своей работе детей, нуждающихся в раннем вмешательстве, и могут направлять их в службы ранней комплексной помощи. Это могут быть педагоги раннего развития, психологи, дефектологи, работающие в сфере дополнительного образования.

Для указанной выше категории специалистов важным моментом будет проведение информационных семинаров, в ходе которых их будут знакомить с методиками оценочных и диагностических процедур, делиться справочно-информационными материалами и опытом в сфере выявления детей из группы риска. На такого рода встречах необходимо также передавать специалистам визитные карточки подразделений ранней помощи, которые те в свою очередь могут передать семье, нуждающейся в услугах ранней помощи (с краткой информацией об услугах, адресах и телефонами для записи семьи на прием).

При построении партнерства необходимо учитывать существование рисков для каждой из сторон партнерства. Организационные риски могут быть связаны с любым из следующих условий:

- репутационные риски – естественно, что любая организация дорожит своей репутацией, поэтому необходимо оценить, может ли репутация участников партнерства пострадать от участия в партнерстве. В нашем случае такого рода риски минимизированы. Организации дополнительного образования участвуют в выявлении детей группы риска и их направлении для консультаций в службы ранней помощи, где работают высококвалифицированные специалисты, их деятельность контролируется и регламентируется государством. Деятельность же организаций дополнительного образования в рассматриваемом нами партнерстве – выявление и направление детей группы риска – является вспомогательной по отношению к деятельности служб РКП и не влечёт за собой роста репутационных рисков, так как является своего рода жестом доброй помощи семьям, которые могут испытывать проблемы с развитием своего ребенка.
- риск потери независимости – данный риск также невелик в нашей ситуации, так как данное партнерское сотрудничество не предполагает в ходе совместной деятельности повышения зависимости партнеров друг от друга, а их деятельность лишь дополняет друг друга.
- конфликт интересов – наиболее значимый риск, так как ряд частных компаний дополнительного образования могут счесть участие

в социальном партнерстве негативно влияющим на их бизнес. Важно понимать, что основной целью существования бизнеса в любой сфере является получение прибыли, при этом службы РКП работают исключительно бесплатно и на первый взгляд дублируют услуги, которые предоставляют организации дополнительного образования. Поэтому необходимо правильно донести до руководителей и собственников частных организаций, что службы РКП не занимаются организацией досуга детей, они выявляют ограничения жизнедеятельности ребенка и в дальнейшем оказывают комплексную помощь и сопровождение. Частные компании в сфере дополнительного образования не имеют подобного функционала, их сфера интересов лежит в предоставлении услуг семьям с нормотипичными детьми, не имеющих особенностей развития. Ключевой момент – при выявлении ребенка группы риска важно своевременно направить его в службу РКП для глубокой диагностики и определения нужд ребенка в услугах РКП. Только в случае наличия показаний ребенок и его семья продолжают взаимодействовать со службой РКП. В случае, если состояние ребенка не соответствует критериям разработки индивидуальной программы РП, но ребенок относится к группе риска, то родителям предлагается мониторинг и функционирование ребенка и/или семьи. Если после первичной оценки специалисты не относят ребенка к группе риска, у семьи не будет показаний для получения дальнейших услуг.

Основное назначение указанных выше методических рекомендаций – информирование государственных организаций в сфере ранней помощи о возможных механизмах организации позитивного взаимодействия с представителями организаций дополнительного образования в интересах развития системы ранней помощи в России. Они способствуют росту компетенций бизнеса и общества в целом в вопросах выявления детей группы риска и оказания им качественной помощи.

Практическое применение данной методики несет потенциальную ценность для достижения важных образовательных, социальных и экономических целей.

Литература

1. Самарина Л.В., Калинина С.В. Порядок деятельности службы ранней помощи (методические рекомендации для руководителей и специалистов) // Екатеринбург, 2019.
2. Левецкая И.А. Социальное-образовательное партнерство в современных социокультурных условиях // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Текст : электронный.
3. Тарасенко Л.В., Угольницкий Г.А. Моделирование социального партнерства в системе дополнительного профессионального образования: методология исследования. URL: http://www.ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_24_Tarasenko.pdf_2473.pdf – Текст : электронный.

4. Заславская О.В., Сальникова О.Е., Кожурова О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы в сфере воспитания // Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-semi-i-shkoly-v-sfere-vozpitaniya-vektory-vzaimodeystviya> – Текст : электронный.
5. Либоракина М.И., Никонова Л.С. Социальное партнерство: взаимодействие между государственными, коммерческими и общественными структурами. Опыт проведения учебной программы. М.: Фонд «Институт экономики города», 2001.
6. Департамент государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи // Методические рекомендации по развитию государственно-частного и социального партнерства в системе дополнительного образования детей: Москва, 2015– Текст : электронный.

Methodology for the implementation of social partnership of early intervention services and organizations of additional education on the identification of children at risk

Olga P. Zhukova

*Student of the Ural State Pedagogical University,
Institute of Social Sciences, Department of Pedagogy
and Pedagogical Comparative Studies, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8328-8481>
e-mail: olgazhukova80@yandex.ru*

Keywords: social partnership, early comprehensive care services, organizations of additional education, model of social partnership.

Зарубежный опыт управления образованием на местном уровне

Новоселов Г.М.

*Магистрант, ГАОУВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»*

Москва, Россия

e-mail: nowoselovrgor@yandex.ru

Аннотация: Определены особенности государственно-общественного управления в некоторых европейских странах. Анализировались возможности органов местного самоуправления, подходы к финансированию образования, роль общественности в управлении образованием на местном уровне. Выявлена характерная для всех стран тенденция: государство гарантирует бесплатное образование и обеспечивает равный доступ к качественному образованию. Определены присущие каждой стране механизмы финансирования образования и основные источники финансирования. Исследованы процессы децентрализации управления образованием; вовлечение общественности в управленческие процессы, в частности участие родителей, учащихся в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: управление в сфере образования, территориальное сообщество, государственно-общественное управление образованием, финансирование образования, органы местного самоуправления.

Современные реформы, переживаемые нашим обществом, направлены на обеспечение стабильности и экономического развития. Среди основных реформ, осуществляемых в современном мировом сообществе значительное место занимает децентрализация управления в области образования органами местного самоуправления (далее – ОМС), а также повышение качества образования на всех уровнях, адаптация системы образования к современным требованиям. Изучение тенденций и особенностей развития образования, совершенствование системы управления образованием в других странах имеют важное значение для реформирования образования России, предоставляет возможности для прогнозирования, определения возможных рисков, а также для эффективного управления образованием на местном уровне.

По результатам международного исследования PISA-2018 в ТОП-10 стран с лучшими показателями вошли Эстония, Финляндия и Польша. Остановимся на отдельных аспектах управления в сфере образования в этих странах: полномочия ОМС в сфере образования; основные подходы к финансированию дошкольных учреждений и общего среднего образования; участие общества в управлении образованием на местном уровне.

Эстония. Управление образования в Эстонии децентрализовано – четко определено распределение полномочий между государством,

местными властями и школой. На муниципалитет возлагается основная ответственность за доступность образования, за обязательное посещение учащимися школы, содержание дошкольных учреждений и школ. Местные власти являются основателем муниципальных школ, к основным полномочиям которой принадлежат: планирование программ развития образования внутри их административной юрисдикции и их выполнения; создание, реорганизация и закрытие муниципальных учебных заведений и обеспечение экономической поддержки и финансирования; назначение/увольнение руководителей учебных заведений, находящихся под их юрисдикцией; организация доставки учащихся и учителей; обеспечение медицинской помощи и питание детей в школе.

Государство гарантирует бесплатное общее среднее образование. С этой целью из государственного бюджета посредством образовательной субвенции выделяются средства как муниципальным, так и частным учебным заведениям. Эти расходы направлены на заработную плату педагогических работников и руководителей учебного заведения, повышение их квалификации, учебники и учебные пособия, питание учащихся. В значительной степени на расчет образовательной субвенции влияет наполняемость классов. Остальные расходы школ покрывает орган управления школой. Из местных бюджетов финансируются коммунальные услуги, уборка в школах, работа социальных работников и психологов, ремонт помещений и т.п. Соотношение расходов из государственного бюджета и местных бюджетов на общее среднее образование составляет 42 % и 58 % соответственно.

Для пополнения местного бюджета ОМС учредители учебных заведений могут предоставлять дополнительные платы услуги (абонементы на посещение спортзал/бассейн); а также сдавать в аренду помещения (спортивные залы, бассейны и т.п.) в послеурочное время. Учебные заведения могут получать благотворительные взносы или материальную помощь.

Для экономии средств, вопросы доставки, уборки и питания большинство муниципалитетов решили путем привлечения аутсорсинговых компаний: например, ОМС заключает договор на доставку учащихся в учебное заведение с местной компанией, занимающейся перевозкой пассажиров – в определенное время автобусы едут по определенному маршруту. Таким образом, перед ОМС не стоит вопрос содержания автобуса, найма на работу водителей и оплаты их труда.

Финляндия. На муниципальном уровне основной задачей органов власти является обеспечение возможностью учиться в соответствии со своими способностями всех детей дошкольного и школьного возраста. Обязательным является дошкольное образование и школьное образование.

Муниципалитеты уполномочены: – распределять финансирование на образование; подбирать персонал; обеспечивать практические условия обучения, эффективность и качество образования; обеспечивать

доставку учащихся; управлять учебными заведениями; организация и проведение конкурсного отбора руководителей учебных заведений.

Кроме организации обучения каждый местный орган власти, как правило, отвечает за услуги социального обеспечения учащихся, к которым относятся: бесплатное школьное питание; бесплатное здравоохранение в школе.

В Финляндии каждый муниципалитет обязан предоставлять основные услуги медицинские и образовательные. Финансирование основных услуг распределяется между государством и муниципалитетами. Доля финансирования делится примерно так: муниципалитет – 75 %, государство – 25 %.

Польша. Самым низким уровнем административного разделения являются гмины. Гмины имеют полномочия на: создание и управление детскими садами, начальными школами; содержание зданий дошкольного и начального образования; организация подвоза учащихся; назначение на должность руководителя заведения образования, находящегося в юрисдикции местного органа власти.

Общее среднее образование финансируется в основном (91 %) за счет государственного бюджета. Поступающие в гмины средства на образование состоят из нескольких источников: образовательная субвенция, целевые дотации органам местного самоуправления, собственные доходы гмин, а также через фонды ЕС. Наибольшая часть этой суммы – образовательная субвенция, не имеющая прямого целевого назначения.

Выводы. Прослеживается определенное сходство полномочий в сфере образования на уровне муниципалитета как в Эстонии, Финляндии, так и Польше. Все органы местного самоуправления должны обеспечить базовое образование; организовать подвоз и питание учащихся; вести учет детей дошкольного и школьного возраста; содержать здания учебных заведений, обеспечивать материальные и технические ресурсы; основывать, ликвидировать или реорганизовывать учебные заведения; назначать руководителей учебных заведений, прошедших конкурсный отбор.

В подходах к финансированию также есть сходство. Образование финансируется как из государственного, так и местного бюджетов, придерживается принцип «деньги ходят за ребенком», что создает конкурентную среду среди учебных заведений. С целью экономии средств на местном уровне заключаются договоры с аутсорсинговыми компаниями по выполнению определенных полномочий.

К управлению образованием активно вовлекается общественность.

Таким образом, анализ опыта зарубежных стран дал возможность выявить основные подходы к управлению образованием на местном уровне, которые можно имплементировать в России, а именно: вовлечение ОМС в подбор педагогических кадров; финансовая автономия

учебных заведений; пополнение школьного бюджета через предоставление дополнительных платных услуг; уменьшение расходов на образование путем привлечения аутсорсинговых компаний.

Литература

1. PISA Insights and Interpretations 2018 Andreas Schleicher: [Electronic recourses]. – URL: [https://www.oecd.org/pisa/ %20PISA %202018 %20 %20Insights %20and %20Interpretations %20FINAL %20PDF](https://www.oecd.org/pisa/%20PISA%202018%20%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF) (дата обращения: 18.11.2018).
2. Estonia Overview: Key features of the Education System: [Electronic recourses]. – URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en3 (дата обращения: 18.11.2018).
3. Finland Overview: Key features of the Education System: [Electronic recourses]. – URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en (дата обращения: 18.11.2018).
4. Poland Overview: Key features of the Education System: Retrieved from: [Electronic recourses]. – URL: [https:// eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ poland_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en) (дата обращения: 18.11.2018).
5. Формирование новых компетенций для общественного сектора цифровой экономики : монография / В.В. Строев, М.Л. Левицкий, О.А. Ломовцева [и др.]. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2021. – 180 с.

Foreign Experience in Education Management at the Local Level

Georgii M. Novoselov

Master

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

e-mail: nowoselovrgor@yandex.ru

Annotation: The features of public administration in some European countries are determined. The possibilities of local self-government bodies, approaches to financing education, the role of the public in education management at the local level were analyzed. A trend characteristic of all countries has been found out: the state guarantees free education and provides equal access to quality education. The mechanisms of education financing inherent in each country and the main sources of financing are determined. The processes of decentralization of education management have been studied; public involvement in management processes, in particular the participation of parents, students in educational institutions.

Keywords: management in the field of education, territorial community, publicprivate administration of education management, education funding, local selfgovernment bodies.

Формирование общих компетенций в среднем профессиональном образовании: на пути к эффективной модели интеграции

Романова О.А.

Аспирант, НИУ «Высшая школа экономики»

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0429-8310>,

e-mail: oromanova@hse.ru

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, общие компетенции, самооценка студентов, педагогические практики.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) СПО ставят перед педагогическими коллективами задачу по развитию общих компетенций студентов, но не предписывают детальный порядок ее реализации. Это приводит к разнородным практикам, которые пока еще не были должным образом описаны, и, тем более, не были оценены с точки зрения эффективности. Вместе с тем общие компетенции призваны обеспечить достижение важнейших целей образования: социализации студентов, развитию в них способности к продуктивному участию в цифровой экономике и поддержанию конкурентоспособности в условиях беспрецедентной скорости технологического развития. Отсутствие эффективной интеграции ОК в обучение обедняет образовательный опыт студентов и противоречит национальному пониманию компетентностного подхода, отличающемся от узкой бихевиористской трактовки англосаксонских стран, конструктивистскими установками к целостному развитию обучающихся [1].

В связи с этим, в представленном исследовании была поставлена цель выявить сравнительно эффективные практики формирования ОК в СПО. В качестве индикатора эффективности используется высокая самооценка студентами своих способностей успешно коммуницировать и сотрудничать с другими людьми, определять и приобретать нужные навыки для достижения целей, а также наличие у них предпринимательских намерений – планов открыть свое дело в краткосрочной перспективе после выпуска из образовательной организации.

Следует отметить, что субъективное восприятие студентами своих компетенций не может быть приравнено к реальному владению навыками, но само по себе является важным результатом образования, т.к. высокая самооценка поддерживает мотивацию и усилия по дальнейшему развитию компетенций, а также участвует при принятии решений о карьерной и образовательной траектории. Укрепление веры обучающихся в свои силы и способности составляет важнейшую гуманитарную функцию образования и неразрывно связано с формированием гармоничной, психологически благополучной личности.

Методология

Исследование выполнено на данных социального опроса студентов СПО, проведенного в рамках Мониторинга экономики образования, 2020 г. (N=9178) с помощью методов статистического анализа (порядковой и логистической регрессий). Расчет фактора разнообразия педагогических методов и технологий осуществлялся посредством факторного анализа с последующим косоугольным вращением (тест Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) модели составил 0.8992).

Научная новизна

Впервые были получены количественные данные об опыте обучения ОК студентов отечественного среднего профессионального образования, позволяющие составить обоснованное суждение о практиках на национальном уровне, в не на уровне отдельных педагогов или образовательных организаций.

Впервые были получены данные о корреляциях между определенными педагогическими практиками и самооценкой студентов СПО, связанной с владением ОК.

В международной литературе тема формирования ОК и аналогичных им конструктов проработана глубже, чем в российских исследованиях. В частности, к известному относится знание о положительной статистической связи между формированием ОК и активными, интерактивными методами обучения [2]. В представляемой работе были подтверждена актуальность результатов предшествующих зарубежных исследований для России.

Помимо этого, впервые в международной дискуссии были представлены эмпирические свидетельства того, что явная интеграция обладает преимуществами по сравнению с двумя другими возможными типами интеграции ОК в образовательный процесс. При этом, теоретическим вкладом является выделение критерия целенаправленности и явного вовлечения студентов в формирование ОК как ключевого элемента, способствующего укреплению их веры в свои способности, в то время как распределенный или концентрированный характер интеграции выступает в качестве менее существенной характеристики.

Сущность научного результата

В международной литературе выделяется три возможные модели интеграции ОК в учебный процесс [3]:

- Полная интеграция – неявное обучение, при котором общие компетенции полностью интегрируются в существующие учебные дисциплины. В этой модели не используются отдельные методы оценивания ОК;
- Явная интеграция – общие компетенции встраиваются в содержание дисциплин как отдельные цели образования, которые оцениваются явным образом;

- Концентрированная интеграция – общие компетенции формируются в рамках отдельных учебных курсов и оцениваются отдельно от других образовательных результатов.

Явная интеграция связана с концепцией явного обучения, означающей построение образовательного процесса с помощью серии поддержек, направляющих студентов в рамках их зоны ближайшего развития до тех пор, пока они не достигнут поставленной цели [4]. Педагог в рамках этой методики должен обязательно обосновать цель обучения, привести ясное разъяснение к ее достижению и в идеале продемонстрировать ожидаемый результат. Таким образом, обучение становится целенаправленным и явным для студентов, что позволяет им осознанно работать над формированием компетенции.

В предшествующих исследованиях формулировалась идея о том, что наиболее эффективным является явная интеграция [3]. Это обусловлено тем, что при неявной интеграции ОК развиваются опосредованно и студенты не вовлечены в ее формирование осознанно. Концентрированная же интеграция приводит к обособлению компетенции от других образовательных результатов и требует дополнительных временных затрат. Однако до сих пор не было представлено эмпирических данных для подтверждения этих гипотез.

При условии того, что некоторые компетенции предполагают специфическую знаниевую компоненту, например, предпринимательская компетенция, автором исследования была сформулирована идея о том, что концентрированная интеграция также может рассматриваться в качестве сравнительно эффективной, хотя и сопряженной с дополнительными издержками. При этом действительно важной характеристикой, отвечающей за эффективность педагогических практик, является их целенаправленность и явность для всех участников образовательного процесса.

Несмотря на кажущуюся очевидность данной гипотезы, опрос студентов показал, что более половины из них (52–57 % в зависимости от обсуждаемой компетенции) были лишены опыта явного формирования ОК. В то же время, построенные модели логистической и порядковой регрессии свидетельствуют о статистически значимой на уровне 1 % связи между самооценкой студентов своих способностей успешно коммуницировать и сотрудничать с другими людьми, определять и приобретать нужные навыки для достижения целей и индикаторами явной интеграции (проговаривание преподавателями информации о том, как лучше развивать конкретную ОК; оценивание преподавателем конкретной ОК) (таблица 1). Такая же связь была выявлена и между индикаторами явного формирования и предпринимательскими намерениями (таблица 2). Помимо этого, была выявлена статистически значимая связь между самооценкой ОК, наличием предпринимательских намерений и прогрессивной педагогикой (интенсивным использованием активных и интерактивных методов обучения).

Полные результаты исследования описаны в статье Romanova, O. (2022) Embedding Employability Skills into Vocational Education and Training: What Works Best for Students' Self-Evaluation and Aspirations? Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 13(1), 20–36 [5].

Полученные результаты исследования свидетельствуют о широкой распространенности в организациях СПО неявной интеграции. Преподаватели прописывают ОК в рабочих программах, но не уделяют им достаточно внимания в учебном процессе. Наиболее вероятной причиной этого является отсутствие в нормативно-правовых документах разъяснений о том, как именно должна быть произведена интеграция. Построенные в ходе исследования математические модели свидетельствуют о том, что разница между студентами, имеющими опыт явного обучения ОК, и не имеющими, статистически значима на 1 % уровне значимости. При этом наиболее сильной связью отличается индикатор явной интеграции, связанный с опытом оценивания ОК. Так, студенты, у которых оценивался опыт владения способностью эффективно коммуницировать и сотрудничать с другими людьми, на 57 % более вероятно имеют высокую самооценку этой компетенции. Для способности определять и приобретать нужные навыки для достижения целей соответствующий показатель достиг 53 %. Вероятность наличия планов открыть свое дело выше на 29 % у тех обучающихся СПО, у которых был явный опыт формирования предпринимательской компетенции. Подобные корреляции свидетельствуют в пользу эффективности модели явной интеграции и необходимости заполнения пробелов в нормативно-правовом и методическом сопровождении внедрения ОК в профессиональные образовательные программы.

Таблица 1

**Результаты порядковой логистической регрессии
для оценки связи между самооценкой студентов своих
способностей успешно коммуницировать и сотрудничать
с другими людьми, определять и приобретать нужные навыки для
достижения целей и опыт явного обучения, отношение шансов**

Спецификация модели	Коммуникация и сотрудничество (1)	Коммуникация и сотрудничество (2)	Навыки самообучения (1)	Навыки самообучения (2)
Пол (1 – мужской)	0.997	1.015	1.120**	1.136**
	(0.0532)	(0.0594)	(0.0605)	(0.0678)
Возраст	1.009	1.001	1.003	1.005
	(0.0119)	(0.0133)	(0.0123)	(0.0150)
<i>Академическая успеваемость (Референтная группа – преимущественно «четверки», но бывали и «тройки»)</i>				

Спецификация модели	Коммуникация и сотрудничество (1)	Коммуникация и сотрудничество (2)	Навыки самообучения (1)	Навыки самообучения (2)
Преимущественно «двойки»	0.567	0.708	0.372*	0.490
	(0.244)	(0.281)	(0.188)	(0.247)
Преимущественно «тройки»	0.665***	0.675***	0.766**	0.779*
	(0.0765)	(0.0862)	(0.0884)	(0.100)
Только «четверки» и «пятерки»	1.460***	1.451***	1.784***	1.794***
	(0.0830)	(0.0908)	(0.104)	(0.115)
Только «пятерки»	2.054***	1.889***	3.542***	3.599***
	(0.241)	(0.234)	(0.415)	(0.448)
Преподаватели рассказывали, как лучше развивать соответствующую способность (рассказывали =1)	1.331***	1.191***	1.334***	1.240***
	(0.0800)	(0.0790)	(0.0800)	(0.0815)
Преподаватели оценивали соответствующую способность (оценивали =1)	1.685***	1.576***	1.608***	1.528***
	(0.105)	(0.108)	(0.0978)	(0.103)
Фактор разнообразия педагогических методов и технологий	1.634***	1.491***	1.872***	1.680***
	(0.0509)	(0.0532)	(0.0613)	(0.0634)
<i>Оценка современности технологий в ПОО (Референтная группа – современные технологии, которые используют фирмы лидеры)</i>				
Изучение наиболее передовых технологий		1.198		1.371**
		(0.136)		(0.169)
Изучение достаточно современных технологий, но респондентам известны более современные		0.950		0.845**
		(0.0749)		(0.0681)
Изучение «вчерашних» технологий		0.819		0.773**
		(0.0994)		(0.0960)

Спецификация модели	Коммуникация и сотрудничество (1)	Коммуникация и сотрудничество (2)	Навыки самообучения (1)	Навыки самообучения (2)
Затрудняются с оценкой технологий		0.826*		0.712***
		(0.0924)		(0.0786)
<i>Состояние учебных помещений (Референтная группа – удовлетворительное)</i>				
Плохое		0.854		0.592***
		(0.141)		(0.109)
Хорошее		1.600***		1.452***
		(0.118)		(0.104)
<i>Состояние учебного оборудования (Референтная группа – удовлетворительное)</i>				
Плохое		1.055		1.185
		(0.168)		(0.209)
Хорошее		1.332***		1.452***
		(0.0973)		(0.104)
Количество наблюдений	9,082	7,833	9,082	7,833

Примечания:

- 1) *** – уровень статистической значимости 1 %, ** – уровень статистической значимости 5 %, * – уровень статистической значимости 10 %
- 2) результаты анализа представлены через отношения шансов, а не коэффициенты
- 3) Стандартные ошибки рассчитаны робастным методом.

Таблица 2
Результаты логистической регрессии по моделированию связи между предпринимательскими намерениями и наличием опыта явного обучения, отношения шансов

Спецификация модели	(1)	(2)
Пол (0 -Женский, 1 – Мужской)	1.159***	1.157**
	(0.0657)	(0.0657)
Возраст	1.003	1.004
	(0.0103)	(0.0103)
<i>Академическая успеваемость (Референтная группа – преимущественно «четверки», но бывали и «тройки»)</i>		
Преимущественно «двойки»	0.921	0.934
	(0.319)	(0.322)

Преимущественно «тройки»	0.784**	0.793**
	(0.0900)	(0.0914)
Только «четверки» и «пятерки»	1.149**	1.136**
	(0.0704)	(0.0698)
Только «пятерки»	1.439***	1.402***
	(0.162)	(0.158)
Преподаватели рассказывали, как лучше развивать соответствующую способность (рассказывали =1)		1.291***
		(0.0733)
Наблюдения	8,743	8,743

Примечания:

- 1) *** – уровень статистической значимости 1 %, ** – уровень статистической значимости 5 %, * – уровень статистической значимости 10 %
- 2) результаты анализа представлены через отношения шансов, а не коэффициенты
- 3) Стандартные ошибки рассчитаны робастным методом.

Литература

1. Романова О.А. Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании: систематический обзор российской литературы // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 2. С. 105–123.
2. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions// Child development. 2011. Vol. 82. № 1. 405–432.
3. Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31. № 2. P. 169–184.
4. Archer, A. L., & Hughes, C.A. Explicit instruction: Effective and efficient teaching. 2011. New York, NY: Guilford Press.
5. Romanova, O. (2022) Embedding Employability Skills into Vocational Education and Training: What Works Best for Students' Self-Evaluation and Aspirations? // Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability. 2022. Vol. 13. № 1. 20–36

Финансирование. Инициативное исследование.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных исследовательские коллективы Института образования и ИСИЭЗ НИУ ВШЭ, курирующие проект «Мониторинг экономики образования».

Development of general competencies in vocational education: towards an effective model of integration

Olga Romanova

*PhD student in Education, National Research
University Higher School of Economics, Moscow, Russia.*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0429-8310>

e-mail: oromanova@hse.ru

Keywords: vocational education and training, employability skills, self-evaluation, explicit instruction, entrepreneurial aspirations, social skills, self-learning skills.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection research fellows in NRU HSE, who are responsible for Monitoring of education markets and organizations.

Эффективные инструменты профилактики профессионального выгорания в деятельности руководителя

Телкова К.П.

Магистрант,

*Новосибирский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация*

e-mail: ksutelkova@gmail.com

Ключевые слова: образовательные стандарты, педагог, учитель, руководитель, профессиональное выгорание, профилактика.

В ряде злободневных проблем, стоящих перед современным руководителем, пристальное внимание отводится проблеме профессионального выгорания сотрудников. Специалисты типа профессии «человек-человек» в первую очередь подвержены профессиональному выгоранию, поскольку высока напряженность психоэмоционального состояния. По данным опроса, респондентами которого стали 37 педагогических работников МБОУ «СОШ № 3» г. Искитима, только 8 % опрошенных не сталкивались с профессиональным выгоранием. Причины профессионального выгорания связаны со сложностями, присутствующими в работе современного педагога. По мнению респондентов, сегодня к ним относятся: непонимание со стороны родителей обучающихся, большой объем бумажной работы, дефицит временного ресурса, низкий уровень дисциплины обучающихся.

Подвижность условий труда (меняющееся расписание, нехватка кабинетов, стыковка уроков со вторым педагогом) обуславливает ситуацию стресса. Стоит сказать о том, что ежедневная гиперответственность тоже негативно сказывается на психологическом состоянии педагогического работника. Быстрее всех «выгорают» педагоги, которым присуща застенчивость (интровертированный тип личности) или, наоборот, очень высокая эмпатия. В группе риска находятся и те учителя, которым свойственно предъявлять высокие требования к себе: заниматься воспитанием «совершенного» педагога, профессионала своего дела, «идущего в ногу со временем».

Признаки профессионального выгорания наблюдаются на двух уровнях: личностном и психосоматическом. Первый уровень включает в себя монотонность в работе, равнодушие, негативную самооценку, педагогический догматизм, информационную пассивность, консерватизм, несдержанность и агрессию в поведении. На втором уровне проявляются утомляемость, упадок сил, бессонница. Результатом этих проявлений становится снижение эффективности работы педагога. Учителя сталкиваются с деформацией профессиональных отношений: не справляются

с возложенными на них обязанностями, не прибегают к творческому подходу относительно продуктов своей педагогической деятельности. Профессиональное выгорание может настичь любого педагога, независимо от его трудового стажа. Нужно уметь признавать данное состояние, искать способы решения проблемы, прежде всего, работать над профилактикой ее возникновения.

Отметим ряд профессиональных компетенций, которые позволяют противостоять профессиональному выгоранию.

1. Коммуникативная компетенция. Педагог, обладающий высоким уровнем данной компетенции, способен выслушивать и принимать иные мнения, отстаивать свою точку зрения, принимать решения, выступать на публике, вести переговоры, гибко управлять процессами обучения и воспитания.
2. Кооперативная компетенция. Развивая эту компетенцию, педагоги учатся взаимодействовать друг с другом: оказывать поддержку, разделять ответственность, обмениваться мнениями, рефлексировать и выявлять причины возникающих проблем.
3. Креативное мышление. Совершенствование данной компетенции помогает педагогам лучше ориентироваться в большом потоке современных образовательных технологий, программ и методик, грамотно их использовать, работая над оптимизацией учебного процесса при минимальной затрате личностных ресурсов.
4. Критическое мышление. Позволяет объективно оценивать информацию, развивает умение конструктивно относиться к иному мнению, видеть в происходящем не только минусы, но и плюсы, опровергать заведомо ложные решения.

Относительно выявленных компетенций, позволяющих противостоять профессиональному выгоранию, нами был подобран комплекс инструментов по профилактике данного состояния. Подобранный инструментарий может использоваться как непосредственным руководителем организации, так и напрямую самим педагогом в рамках его самообразования.

1. *Семинары и конференции.* Дают возможность освоить и усовершенствовать ряд компетенций: коммуникативную, информационную, кооперативную, критическое мышление. Участники публичных выступлений должны грамотно излагать свои мысли, уметь пользоваться научным стилем и пропускать через себя большое количество информации – анализировать ее и делать выводы, формируя свою точку зрения. Объединяясь, педагоги могут издавать коллективные работы, обмениваясь опытом и усовершенствуя свои кооперативные навыки. Наряду с этим, тематика данных мероприятий напрямую или косвенно касается проблемы развития профессионально-личностных компетенций.
2. *Мастер-классы.* Один из самых действенных методов для получения знаний и навыков, а также повышения уровня различных компетен-

ций. С его помощью будет эффективно развитие критического и креативного мышления через системы соответствующих практических занятий. Целесообразно привлекать в роли мастеров как сторонних специалистов, так и опытных учителей, обладающих высоким уровнем развития той или иной компетенции и способных передать свои знания и умения коллегам.

3. *Курсы повышения квалификации.* Полученные новые знания ориентируют педагогов на усовершенствование своей педагогической деятельности, в том числе и профессионально-личностных компетенций. Учителя развивают коммуникативную и информационную компетенции, критическое мышление. Возможность взаимодействия с коллегами других образовательных учреждений способствует повышению уровня кооперативной компетенции – обмениваться опытом, искать решения проблемных ситуаций (креативное мышление), рефлексировать.
4. *Конкурсы и гранты.* Учителя получают возможность дать волю своей фантазии и генерировать самые нестандартные и эффективные идеи, что послужит качественным модификациям методов и продуктов образовательной деятельности педагогов, а значит, и развитию их креативного мышления.

При этом стоит учитывать, что практика управления развитием такого профессионально-личностного качества как креативное мышление подразумевает грамотное использование руководителем элементов внешней среды. На наш взгляд, будет более эффективной работа со следующими элементами: *ориентацией на коллектив, отсутствием ограничений, наличием необходимых ресурсов, вниманием со стороны.* Раскроем подробнее каждый из этих элементов.

1. *Ориентация на коллектив.* Задачи, выдвигаемые руководителем, должны быть, во-первых, соразмерны возможностям педагогов, а во-вторых, ориентированы на компетенции, которыми учителя владеют либо в совершенстве, либо на достаточном уровне.
2. *Отсутствие ограничений.* Только при наличии свободного выбора, относительно средств и методов достижения цели, педагоги смогут предлагать новые идеи, способствующие усовершенствованию образовательного процесса.
3. *Наличие необходимых ресурсов.* Важную роль играет, в первую очередь, нехватка временного ресурса. Сжатые сроки оказывают отрицательное влияние на мотивационную сферу учителей, а также препятствуют развитию их креативности. Нередко может потребоваться и материальное финансирование.
4. *Внимание со стороны.* Ценность совершаемой работы – ведущий мотиватор каждого работника. Педагогам необходимо не только признание коллег, но и, в первую очередь, поддержка и помощь со стороны администрации.

Профилактика выгорания современного учителя напрямую связана с сохранением кадров в образовательной сфере. Поддержание профессиональной выносливости педагогов, их адаптивности к постоянно меняющимся условиям – важнейшие факторы успешной образовательной деятельности.

Литература

1. *Бахметов, А.В.* Профилактика профессионального выгорания педагогов / А.В. Бахметов // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем : Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 года / Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – Москва: «5 за знания». Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 36–43. – EDN XVPAXR.
2. *Бичанина, Т.В.* Профилактика профессионального выгорания педагогов / Т.В. Бичанина, Н.И. Рослякова, И.Г. Галушко // Вестник науки. – 2018. – Т. 3. – № 8(8). – С. 161–164. – EDN YNVKOD.
3. *Загуменная, В.С.* Профилактика эмоционального выгорания у педагогов в образовательной организации / В.С. Загуменная // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием : в 4 ч., Новосибирск, 04–06 декабря 2019 года / Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 95–97. – EDN VAAUXB.
4. *Сунь, Ц.* Профессиональное выгорание учителей с позиции личностных особенностей и занимаемой должности / Ц. Сунь, О.А. Анисимова // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика : Сборник научных статей, Москва, 04–05 июля 2022 года. – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2022. – С. 276–279. – DOI 10.24412/cl-36923-2022-1-276-279. – EDN EFIJPU.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Н.В. Кохан.

Effective tools for the prevention of professional burnout in the activities of the director

Ksenia P. Telkova
*undergraduate student, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*
e-mail: ksutelkova@gmail.com

Keywords: educational standards, educator, teacher, director, professional burnout, prevention.

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in data collection Kohan N.V.

Эффективность и методы управления образовательными учреждениями на современном этапе

Тимофеева Д.А.

Магистрант,

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: tidasha2000@mail.ru

Савченко И.А.

*Кандидат политических наук, доцент,
кафедра теории и практики управления*

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: arin76@mail.ru

Ключевые слова: эффективность, эффективность управления, методы управления, образовательные учреждения.

Процесс управления требует от руководителя педагогической осведомленности и применения различных методов управления образовательной организацией. К образовательным системам относятся система дошкольного образования, школьного образования (начальная, средняя и старшая ступени), среднего профессионального образования (колледжи, училища), высшего образования (академии, институты), система подготовки научно-педагогических кадров и кадров повышения квалификации.

Управление образовательным учреждением-это воздействие на коллектив преподавателей, детей и их родителей для решения проблем воспитания и обучения. Труд руководителя образовательной организации состоит из множества компонентов управленческого цикла. С целью обеспечения эффективной деятельности определенного учреждения должно быть профессиональное осуществление каждого компонента.

Что касается самого процесса управления, то он представляет собой сложный вид управленческо-педагогического труда. Понятие «управление образовательным учреждением» рассматривается авторами в разных подходах (таблица 1).

Управление образовательным учреждением – это...	Автор
– «особый вид деятельности, в которой ее субъект посредством решения управленческих задач обеспечивает организованность совместной деятельности учащихся, родителей, педагогов, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития организации [1]».	В.С. Лазарев

– «деятельность, обеспечивающая планомерное и целенаправленное воздействие на объект управления. Эта деятельность включает в себя получение информации о протекании основных процессов, переработке и выдаче соответствующих решений, направленных на дальнейшее совершенствование объекта управления [2]».	Т.А. Ильина
– «процесс реализации системы мер воздействия на педагогический и ученический коллектив с целью решения социальных задач по формированию личности, необходимой обществу для его дальнейшего существования и развития [3]».	В.С. Пикельная

Заметим, что анализируя данные определения, можно выделить некие общие черты:

- под управлением понимается особый вид деятельности специально подготовленных высококвалифицированных специалистов.
- управление эффективно в том случае, если оно ориентированно на максимальное достижение целей успешного развития и функционирования организации.

Эффективность управления образовательными системами рассматривается в трех аспектах. Во-первых, это продуктивность: достижение определенной цели. Сюда можно отнести количество обучающихся, численность высококвалифицированных кадров (кандидатов, докторов, профессоров) среди преподавателей вузов, средний балл ЕГЭ среди поступающих. Также, эффективность-это соответствие требованиям и распоряжениям Минобрнауки Российской Федерации, регламентам на федеральном и региональном уровнях, обеспечивающих деятельность образовательных учреждений. В-третьих, эффективность достигается при грамотном использовании учебного пространства, программно-технических средств, а также другого школьного оборудования.

Под методами управления рассматривают взаимоотношения «руководитель и подчинённый», а также осуществление начальником его властных полномочий в отношении своих подопечных. Существуют различные классификации методов управления в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Однако нами сформулированы три главных: организационно-педагогические, социально-психологические и экономические.

К первой группе относятся методы, которые обеспечивают упорядоченность между субъектами и объектами управления, способствуют развитию организаторских качеств у педагогов и обмену необходимой информацией между учителями. Благодаря данному методу преподаватели могут четко планировать свою деятельность, выделять в ней основные аспекты, распределять обязанности между собой. Вторая группа-это социально-психологические методы. Они основаны, в первую очередь,

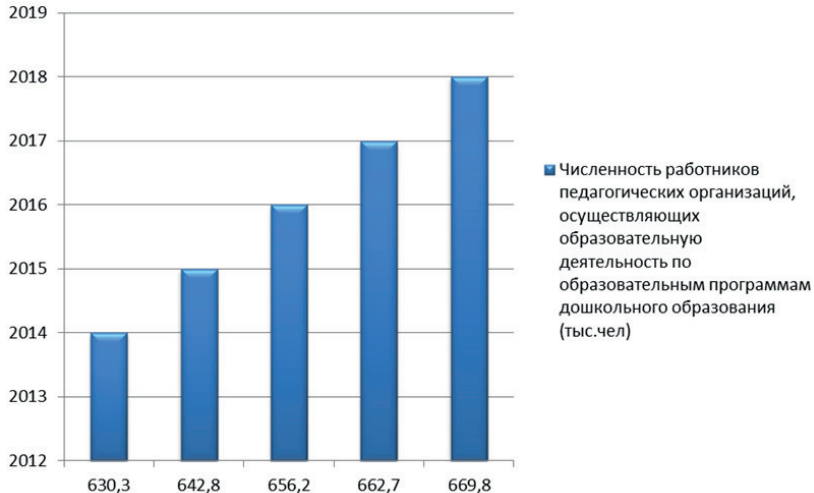
на формировании индивидуально значимых нравственных ценностей: смысле человеческого предназначения, добра и зла, отношении к личности, доброжелательности, честности и справедливости. Они создают необходимые условия для реализации личностью своего потенциала, а также влияют на проявление различных навыков и умений педагогов. К последней группе относятся экономические методы, основанные на социально-экономических законах и закономерностях развития объективного мира-природы, общества и мышления; использование этих методов основано на системе экономических интересов личности, коллектива и общества [4]. Экономические методы занимают важное место в системе методов управления и активизируют деятельность работников на основе материальной заинтересованности в результатах своего труда. Одним из множества вариантов применения экономических методов на практике в организации, осуществляющей образовательную деятельность, стала система аттестации педагогических кадров. Для этого руководство чаще всего использует дополнительные возможности дифференциации оплаты труда, проявляющиеся в виде надбавок, премий, а также предоставления возможности получения дополнительных средств за работу во внеурочное время. Так, к примеру, рост численности обучающихся в детских садах приводит к увеличению количества педагогических работников. За 2018 год наблюдается рост числа педагогов дошкольного образования примерно на 4 %. Это связано с тем, что руководство правильно применяет экономические методы на практике. Во-первых, реализуется своевременное повышение квалификации или вовсе профессиональная переподготовка педагогического состава. Во-вторых, создаются все условия для нормальной работы преподавателя. Он получает различные надбавки к заработной плате не только за свою основную работу, но и профессиональную квалификацию. Также каждый педагог имеет право на различные социальные гарантии: право на ежегодный удлиненный отпуск, который должен быть оплачен своевременно; право на досрочное назначение пенсии по старости и др.

Реализация экономических методов на практике показывает, что с 2014 года по 2018 год число педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность в детских садах возросло (рис. 1)[5].

Следует отметить, что данные методы управления вносят огромный вклад не только в развитие образовательной организации. Благодаря этому, сама образовательная организация в современном мире предполагает конкретный вклад в развитие общеучебных умений учеников, патриотизма детей, интеллекта, воли, здорового образа жизни и личности в целом. Также, грамотно применяя методы управления в образовательных системах, можно достичь высокой эффективности деятельности всей организации.

Рис.1. Численность педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования (на конец года).

Все образовательные учреждения, так или иначе взаимодействуют друг с другом, а образовательные программы, которые реализуются в 2019



них, направлены на преемственность методов воспитания и обучения.

Методы управления играют огромную роль для достижения определённых целей организации. Многие руководители преуменьшают значимость методов управления, что приводит к сбою в работе организации, влияет на эффективность управления. В целом, как показывает практика, сущность и свойства управления педагогическими кадрами как комбинированного компонента процесса управления значительно возросло и усилилось за последние несколько лет.

Литература

1. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В.С. Лазарева. М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.
2. Гусева Н.В. Коммуникативные способности в профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения // Молодой ученый. 2011. № 10. Т.2.
3. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект). М.: Высшая школа, 1990.
4. Корчинская Т.И. Особенности управления современным учреждением образования: методы управления и виды управленческих функций // экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб.

ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. № 6. – Новосибирск: СибАК, 2011.

5. Численность педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики / URL: <http://old.gks.ru>

Efficiency and methods of management of educational institutions at the present stage

Timofeeva D.A.

undergraduate student

*Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE), Moscow, Russian Federation*

e-mail: tidasha2000@mail.ru

Savchenko I.A.

Candidate of Sciences, Associate Professor,

Department of Management Theory and Practice

*Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE), Moscow, Russian Federation*

e-mail: arin76@mail.ru

Keywords: efficiency, management efficiency, management methods, educational institutions.

Концепция управления образованием в соответствии с законом

Чжан Чаочжэн

Аспирант

Московский Государственный университет

им. Ломоносова, Москва, Россия

ORCID: 0000-0002-9987-7552,

e-mail: sali996@mail.ru

Аннотация: Управление образованием в соответствии с законом означает управлять образованием и стандартизировать образовательное поведение в соответствии с законом. То есть на основе социалистической демократии воспитательная работа должна постепенно ставиться на рельсы легализации и стандартизации. В частности, это использование законов для регулирования деятельности по управлению образованием, координации образовательных отношений, руководства образовательной деятельностью, разрешения образовательных конфликтов, защиты законных прав и интересов школ, учителей и учащихся, а также содействия здоровому и быстрому развитию образования. Модернизация системы и потенциала управления образованием является неотъемлемой частью модернизации национальной системы управления, а внедрение основанного на законе управления образованием – единственный способ создать благоприятную правовую среду для образовательной реформы и развития.

Научная новизна: В данной статье кратко обсуждается основная тема управления образованием в соответствии с законом при социализме с китайской спецификой, основное внимание уделяется пониманию управления образованием в соответствии с законом в целом, а также обсуждению его теоретической основы, объективных предпосылок, процесса развития и концептуального анализа в Китае. Данное исследование является в некоторой степени новаторским и восполняет некоторые слабые стороны и недостатки в этой области исследований.

Ключевые слова: управление образованием; управление педагогическим образованием; «Закон КНР о преподавателях»; правовая система образования.

После основания Нового Китая Китай первоначально исследовал и установил образовательную правовую систему, которая гарантировала преобразование старого образования и создание новой образовательной системы. После того, как «культурная революция» нанесла серьезный ущерб, правовая система образования в Китае почти пуста. После реформы и открытости КПК и государство поставили цель реформ в направлении социалистической рыночной экономической системы. Рыночная экономика – это экономика, управляемая законом. Создание

правового общества является объективным требованием экономического и социального развития. Именно на этом социальном фоне область образования вступает на путь управления образованием в соответствии с законом. Еще в 1982 г. ЦК Коммунистической партии Китая и Государственный совет в «Решении по ряду вопросов, касающихся популяризации начального образования» предложили «улучшить образовательное законодательство». В 1985 году в решении ЦК КПК о реформе системы образования с учетом новой ситуации было подтверждено, что «упрощая управление и делегируя полномочия, нам необходимо усилить образовательное законодательство». В «Решении ЦК КПК и Государственного совета об углублении реформы образования и всестороннем содействии качественному образованию», обнародованном в 1999 г., далее подчеркивалось, что «для всестороннего продвижения качественного образования мы должны опираться на верховенство закона и гарантию системы». Более четкие и конкретные требования выдвигались по таким вопросам, как администрирование в соответствии с законом, усиление просвещения и правоприменения, проведение углубленной правовой популяризации, усиление строительства учреждений воспитательно-правовой работы.

В 1990-х годах, с созданием и усовершенствованием социалистической рыночной экономической системы, в целях удовлетворения потребностей экономического и социального развития в области образования в Китае была создана относительно полная система институциональных рамок, в результате педагогическое образование также вступило на путь развития институционализации и легализации. В марте 1993 г. в «Наброске реформы и развития образования Китая», изданном Государственным советом, систематически выдвигались цели и задачи построения правовой системы образования, требующие «ускорения построения правовой системы образования и постепенного перехода к направлению управления образованием в соответствии с законом». В этом Наброске уточнились цели развития школ всех уровней и типов, указалось направление развития педагогического образования в 1990-е годы. В октябре 1993 г. был обнародован «Закон КНР о преподавателях», впервые в законодательном порядке государство четко оговорило квалификацию и назначение, права и обязанности, подготовку и повышение квалификации учителей. «Закон КНР об образовании», принятый в марте 1995 года, является основным законом образовательной деятельности Китая. После этого были приняты такие подтверждающие документы, как «Положение о квалификации учителей», «Профессиональный кодекс этики учителей начальных и средних школ», и «Меры по реализации положений о квалификации учителей» были изданы один за другим, что знаменует собой, что Китай вступил в новый этап управления образованием в соответствии с законом.

Анализ концепции

Образовательная правовая система имеет разное значение с разных точек зрения. Первый относится к законам и системам, связанным с образованием, сформулированным государством в форме права, и представляет собой синтез всех правовых систем, связанных с образованием в стране. Второй относится к деятельности и процессам, связанным с законодательством об образовании, правоохранительной деятельностью, правосудием, законопослушностью и правовым надзором. По сути, под третьим типом можно понимать «правовая среда образования», которое связано с демократической политической системой и управляет и регулирует различные виды образовательной деятельности в соответствии с принципами и методами правового управления. «Правовая система образования» включает в себя не только права образования, но и их деятельность, то есть образовательное законодательство, популяризацию образовательного права, административное правоприменение в сфере образования, образовательную юстицию, надзор за правовой системой в сфере образования, соблюдение образовательного законодательства, и связанную с этим образовательную правовую осведомленность, исследования в области образовательного права и т.д.

В настоящее время китайские академические круги по-разному понимают концепцию управления образованием в соответствии с законом исходя из разных дисциплин. Хуан Цайхуа считает, что управление образованием в соответствии с законом означает управлять и развивать образование в соответствии с законом. Цзэн Тяньшань считает, что управление и развитие образованием в соответствии с законом является воплощением стратегии правового управления страной в сфере образования, а также неизбежным требованием реформирования и развития образования. Юй Цзяцин считает, что управление образованием в соответствии с законом означает, что государственные органы и соответствующие учреждения в соответствии с Конституцией, законами об образовании, подзаконными актами и другими законами об образовании осуществляют деятельность, связанную с управлением образованием, в пределах своих функций; школы на всех уровнях и другие образовательные учреждения, общественные организации и граждане в соответствии с нормативными правовыми актами об образовании осуществляют образовательную деятельность, проводят воспитательную и иную связанную с воспитанием деятельность. Гу Минъюань и Ши Чжуньин считают, что управление образованием в соответствии с законом означает, что государственные органы и соответствующие учреждения управляют образованием и развивают его в соответствии с законными процедурами и в пределах своих законных полномочий, участвуют в школьной, образовательной и преподавательской деятельности и иной образовательной деятельности.

Вывод

Вышеупомянутые концепции управления образованием в соответствии с законом в основном определяются с точки зрения права и образования. Управление образованием включает не только правовую систему образования и ее функционирование, но также подчеркивает, что верховенство права является путем, принципом и ценностью, которым должна следовать деятельность по управлению образованием. Только установив правовую систему образования, мы сможем реализовать управление образованием в соответствии с законом. Однако при правовой системе образования может оказаться невозможным добиться управления образованием в соответствии с законом. Только реализуя принцип верховенства права в сфере образования и используя законы и положения об образовании для регулирования поведения в данной сфере, можно добиться управления образованием в соответствии с законом.

Литература

1. 史峰, 李鹤飞. 关于依法治教的几点思考. 人民论坛, 2012(4).
2. 孙霄兵. 应对WTO, 教育法制建设“大提速”. 中国教工, 2002(1).
3. 熊楚才. 教育和谐诉求教育法制. 湖南科技大学学报(社会科学版), 2007(4).
4. Группа авторов «Политика и правила в области образования». «Политика и правила в области образования»: издательство Северо-Западного университета, 2011 г.
5. Управление образованием в соответствии с законом.// ([https://baike.baidu.com/item/%E4%BE%9D%E6%B3%95%E6%B2%BB%E6%95%99/8769553#reference-\[1\]-2081408-wrap](https://baike.baidu.com/item/%E4%BE%9D%E6%B3%95%E6%B2%BB%E6%95%99/8769553#reference-[1]-2081408-wrap))

ЧАСТЬ 4 ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ В ОБРАЗОВАНИИ

История формирования и современное состояние образовательного пространства на примере Даниловского муниципального района Ярославской области

Антонова Е.Е.

Студент,

*Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ)*

г. Ярославль, Российская Федерация

e-mail: antonovaekaterina2000@mail.ru

Брагин П.Н.

Кандидат географических наук, доцент,

кафедра социально-экономической географии и туризма,

*Российская Федерация, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ)*

г. Ярославль, Российская Федерация

e-mail: barca1980@yandex.ru

Ключевые слова: образовательное пространство, школьная сеть, школьное образование.

Актуальность темы исследования: состояние школьной сети является индикатором, отражающим социально-экономическое состояние сельской территории. В настоящее время все чаще прослеживается закономерность сокращения сети общеобразовательных учреждений на уровне сельского муниципального района. На примере Даниловского муниципального района Ярославской области показана причинно-следственная связь между ликвидацией крупных сельскохозяйственных селообразующих организаций района, растущей вследствие этого безработицей и миграцией трудоспособного населения из сельских поселений. Обосновано положение, что эти явления, протекающие в сельских поселениях района, приводят к снижению спроса на школьное образование, как следствие – к деградации сети районного школьного образования.

Цель: выявить основные этапы развития образовательной сети Даниловского муниципального района и определить ее пространственную конфигурацию на разных этапах развития.

Был выбран следующий **комплекс методов исследования:** анализ литературных источников, сравнительно-географический метод и картографический метод.

Информационная база: исходными данными послужили дела Архивной службы Ярославской области за 1902, 1940, 1961, 1979 года и данные, предоставленные Управлением образования Даниловского муниципального района. В данной работе рассмотрены следующие исторические периоды: середина XIX века, период существования Советской власти (1940, 1961, 1979) и современное состояние школьной сети на территории Даниловского муниципального района Ярославской области.

Начиная с 90-х годов XX века, в гуманитарных исследованиях, все чаще, используется термин «образовательное пространство». Его применение не ограничивалось исключительно педагогической наукой, понятие образовательного пространства использовалось в философских, социологических, психологических исследованиях.

Школьная сеть – система распределения школ разного типа на определенной территории (города, района, области, края, республики) с целью наиболее удобного расположения для населения, полного охвата обучением детей школьного возраста и укомплектования школ учащимися до установленной нормы. Сеть образовательных учреждений не является чем-то статичным, она подвержена изменениям, вызванным различными факторами, у нее есть история развития.



Рис. 1. Существующие и проектируемые училища (школы) разных типов.
Проект нормальной школьной сети 1902 год.

На рисунке 1 представлена школьная сеть на территории Даниловского уезда в начале XX века (1902 год), состоящая из 20 земских школ, 1 министерской школы, 30 проектируемых школ, 30 церковно-приходских школ.

Земская школа (полное официальное название – одноклассное народное училище ведомства Министерства народного просвещения) – самый распространённый тип начального учебного заведения Российской империи с конца 1870-х годов по 1917 год.

Министерские школы (по-другому Министерские училища) – начальные учебные заведения Министерства народного просвещения. Создавались с 1869 как «образцовые» 1-классные (3 года обучения) и 2-классные (5 лет) министерские нач. школы, призванные стать примером постановки учебно-воспитательной работы в начальных школах.

Церковно-приходские школы (ЦПШ) – начальные школы в Российской империи при церковных приходах, находились в ведении духовного ведомства, то есть Святейшего правительствующего синода.

Построение школьной сети и комплектование школ в СССР основывается на принципах единой государственной школы всеобщего обязательного обучения, доступности и бесплатности обучения. Основным методом построения школьной сети является школьное районирование – это методика построения школьной сети, заключающаяся в делении территории административного района, города или другого населённого пункта на части – районы, обслуживаемые одной школой (школьные микрорайоны).

Основной целью школьного районирования является максимально приблизить школу к месту жительства учащихся, обеспечить охват обучением всех детей школьного возраста и укомплектование школы учащимися до установленной нормы. Для школьного районирования в сельской местности необходимо учитывать не только численность населения, но и его национальный и возрастной состав, расстояние между населёнными пунктами, рельеф местности и состояние дорог, транспортные средства и др. местные особенности. Тип школы зависит от её назначения, ёмкости (пропускной способности), структуры, комплектности, количества классов.

Постановлениями СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР» (1934) было установлено 3 типа общеобразовательной школы: **начальная, неполная средняя и средняя**. Всеобщее обязательное начальное обучение вводилось для детей 8–10 лет в объёме 4 классов; для подростков, не прошедших начального обучения, – в объёме ускоренных 1–2-годичных курсов.

По данным на 15 сентября 1940 года на территории Даниловского муниципального района насчитывалось 72 начальных школ и 9 неполных средних школы, суммарно – 81 [10] (рисунок 2).

Школы, в целом, расположены на территории района равномерно. Однако можно проследить, что наибольшее количество школ находятся в центре, а именно, вдоль прохождения Федеральной автомобильной дороги М-8 «Холмогоры», и также наибольшая концентрация школ наблюдается близ восточной границы Даниловского МР. Это во многом объясняется наличием крупных по численности населения сельских поселений: Середского и Дмитриевского. Большинство школ района расположены и обслуживают территории сел.



Рис. 2. Существующие школы разных типов Даниловского МР по состоянию на 1940 год.

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) требовал резкого поворота системы образования к принципам трудовой школы. Его позитивная сторона состояла в стремлении преодолеть замкнутость школы, привести её в соответствие с новыми реалиями жизни. Вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование. Срок обучения в средней школе увеличивался с 10 до 11 лет в связи с введением в программу профессионального обучения.

Происходило существенное изменение всей системы начального обучения, пересматривались его психолого-педагогические основы. Срок обучения младших школьников сократился с 4 до 3 лет.

По данным на 1 декабря 1961 года на территории Даниловского муниципального района насчитывалось 64 начальных школ, 15 семилетних школы, 4 восьмилетних, 4 средних школы и 1 школа-интернат, суммарно – 88 (рисунок 3).

Школы расположены по территории района равномерно. Количество школ значительно возросло, по сравнению с 1940 годом. В связи с введением всеобщего обязательного восьмилетнего образования, на территории района вели свою работу восьмилетние школы. Кроме того, срок обучения в средней школе увеличился с 10 до 11 лет в связи с введением в программу профессионального обучения.



Рис. 3. Существующие школы разных типов Даниловского МР по состоянию на 1961 год.

К середине 1970-х гг. в основном был завершён переход к всеобщему среднему образованию молодежи. Однако качество общего образования, получаемого в сельских школах, уступало уровню, достигнутому в крупных городах, что затрудняло для учащихся продолжение образования.

По данным на 1 декабря 1979 на территории Даниловского муниципального района насчитывалось 13 восьмилетних школ и 5 средних

школ, суммарно 18 школ (рисунок 4). Значительно сократилось количество школ, по сравнению с 1961 годом.



Рис. 4. Существующие школы разных типов Даниловского МР по состоянию на 1979 год.

Школьная реформа 1984 не только не устранила, но и обострила кризис школы. Вновь вводилась одиннадцатилетняя школа. Планы слияния общего и профессионального образования, очередная профессионализация общеобразовательной школы, проводившиеся административными методами, сохранявшаяся при этом громоздкая бюрократическая структура управления народным образованием не могли принести реальных изменений в развитие школьного образования.

По состоянию на 5 мая 2022 года на территории Даниловского муниципального района насчитывается 8 средних школ – с одиннадцатилетним сроком обучения и 1 начальная школа-детский сад, суммарно

9 образовательных учреждений (рисунок 5). Каждая ныне существующая школа обеспечивает доступ к обучению – за каждой школой закреплены автобусы, которые осуществляют подвоз обучающихся до образовательной организации и обратно.



Рис. 5. Перечень маршрутов следования школьных автобусов для перевозки обучающихся в образовательные организации, реализующие образовательные программы, и обратно на 2021–2022 учебный год.

Сельские школы выполняют роль социально-культурного центра села. Их существование обеспечивает возможность выживания сельской интеллигенции, поддерживает культурный уровень села, поддерживает, в конечном счете, само существование села, деревни, поселка как административной единицы.

Современная сельская школа подвержена многостороннему воздействию: на нее влияют различные факторы экономического, политического, правового, демографического, культурного, социального характера. Отсутствие четкого стратегического плана развития российской деревни привело в конечном итоге к некоторым негативным результатам:

- отставание сельских школьников от городских по общекультурному уровню и качеству знаний;
 - низкая конкурентоспособность сельских школьников при поступлении в вузы;
 - недостаточная коммуникабельность и ограниченность жизненного опыта с силу замкнутости социального общения;
 - увеличение числа малокомплектных и малочисленных школ;
 - слабая материально-техническая база большинства сельских школ.
- Следовательно, сеть сельских школ нуждается в оптимизации.

Наличие в «кусте» населенных пунктов школы является последним и зачастую решающим фактором сохранения стабильности, особенно если эта школа имеет интернат, способна обеспечить набор профилей, условия для занятия физической культурой и т.д. Закрытие школ (даже начальных) является «триггерным» событием, запускающим процесс омертвления целых фрагментов расселенческой сети. Таким образом, школьная сеть является важнейшим индикатором состояния и трансформации системы расселения сельской России.

Литература

1. Белова Т., Макарова Т., Равицкий А. Даниловские хроники [Текст] // Земство и образование;
2. Брагин П.Н., Груздев М.В., Колбовский Е.Ю., Пасхина М.В. ГИС-моделирование муниципального образовательного пространства для целей управления [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1 – Том III (Естественные науки);
3. Брагин П.Н., Кондакова Т.Ю. Образовательная сеть Ярославского муниципального района Ярославской области как фактор стабилизации системы расселения. Ярославль, (Статья) Материалы конференции «Чтения Ушинского», 2021;
4. Буланова М.Б. Сельская школа: есть ли перспективы? // Смыслы сельской жизни (Опыт социологического анализа) / под ред. Ж.Т. Тощенко М.: Изд-во Центра соц. прогнозирования и маркетинга, 2016.

Ориентация на социальное доминирование как предиктор социально-политических диспозиций студенческой молодежи

Бортулева Н.Л.

Аспирант,

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка*

г. Минск, Республика Беларусь.

e-mail: bortuleva@tut.by

Лобанов А.П.

Научный руководитель; доктор психологических наук, профессор,

Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка

г. Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: ориентация на социальное доминирование, диспозиция, социально-политическая диспозиция.

Психологическое содержание понятия «*диспозиция*» было операционализировано в так называемом *диспозициональном направлении* в психологии (Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Г. Ю. Айзенк, В. А. Ядов) и означает готовность (предрасположенность) субъекта к какой-либо форме активности. Диспозициональное направление базируется на дихотомии: склонности личности реагировать на различные ситуации, демонстрируя определенное постоянство мыслей и поступков, обусловленных совокупностью присущих этой личности черт, а также на положении о принципиальном различии личностей вследствие наличия характерных черт (или индивидуальных диспозиций).

Г. Олпорт, основоположник диспозиционального направления, утверждал, что каждый человек обладает определенным набором устойчивых качеств (черт личности), образующих в совокупности личностную диспозицию, которая способна переводить множество стимулов в функционально эквивалентные, а также инициировать и направлять устойчивые формы адаптивного и типичного (стилистического) поведения. Тем самым, каждого человека или группу людей можно охарактеризовать исходя из определенных кластеров базовых черт личности – ее диспозициональных наборов.

Диспозициональное направление получило развитие в работах Г. Айзенка, который считал, что все черты личности объединены в иерархическую структуру. По мнению Г. Айзенка и Г. Вильсона, социально-политические диспозиции в своей структуре имеют четыре уровня. Основу образует уровень специфических и обычных мнений. Они группируются вокруг центральной темы и образуют уровни более высокого порядка – точку зрения и идеологию. Опросы общественного мнения

измеряют специфические и привычные реакции человека, линейные шкалы – основные диспозиции, факторный анализ позволяет обнаружить уровень идеологии.

В ходе эмпирического исследования при помощи факторного анализа, Г. Ю. Айзенк разработал авторский опросник «Социально-политические позиции», где использовал биполярные шкалы: «Дозволенность-Строгость» (DZ), «Расизм-Антирасизм» (RS), «Религиозность-Атеизм» (RL), «Социализм-Капитализм» (SC), «Либерализм-Антилиберализм» (LB), «Реакционность-Прогрессивность» (RK) и «Пацифизм-Милитаризм» (PC), каждая из которых представляет собой не дискретный количественный показатель, а некий континуум, или диапазон с верхним и нижним пределами, внутри которого находятся люди в соответствие со степенью выраженности данного качества. Различное сочетание выраженности данных характеристик определяют конкретную позицию личности в диапазоне ортогональных суперфакторов «Радикализм-Консерватизм» и «Жесткость-Мягкость»: радикально-демократический, радикально-авторитарный, консервативно-демократический, консервативно-авторитарный [1].

Валидизация и апробация опросника Г. Ю. Айзенка «Социально-политические позиции» на белорусской выборке проведена автором данной статьи, в результате получен новый научно обоснованный инструмент для оценки социально-политических диспозиций личности в русскоязычном социуме [2–4].

Авторы *теории социального доминирования* Ф. Пратто, Дж. Сиданус, Э. Деверо придерживаются мнения, что по иерархическому принципу построено также любое человеческое общество. Имеется три основания такой иерархии: пол, возраст и случайные основания, специфические для конкретного общества [5]. При этом общества различаются между собой как по доминирующему основанию иерархии, так и по ее устойчивости. В течение жизни у человека формируется определенное отношение к сложившейся социальной иерархии, доминированию одних социальных групп над другими. Авторы теории обнаружили сильные корреляции ориентации на социальное доминирование с консервативными взглядами, а также с противодействием программам, направленным на продвижение идей гендерного равенства. В отечественной психологии данной теме посвящены исследования Е. Р. Агадуллиной, Т. Е. Базарова, Д. С Григорьева, О. А. Гулевич, М. В. Кузьминой, Н. Г. Малышевой, О. Е. Хухлаева, З. Д. Шаехова.

Цель настоящего исследования – выявить взаимосвязь ориентации личности на социальное доминирование с ее социально-политическими диспозициями. Актуальность темы объясняется ее важностью как в теоретическом, так и в прикладном аспектах, и неразработанностью данной проблематики в отечественной психологии. Для изучения ориента-

ции на социальное доминирование использована русскоязычная версия одноименной шкалы (модификация О. А. Гулевич, Е. Р. Агадуллиной, О. Е. Хухлаева) [5], для изучения социально-политических диспозиций использована русскоязычная версия опросника социально-политических позиций Г. Ю. Айзенка (модификация Н. Л. Бортулевой, А. П. Лобанова, В. П. Шейнова) [2–4].

В исследовании приняли участие 135 студентов 1–3 курсов факультетов начального, дошкольного образования и исторического факультета БГПУ им. М. Танка (г. Минск), из них 56 студентов 1 курса, 51 студент 2 курса, 28 студентов 3 курса. В Таблице 1 приводятся основные статистические показатели результатов исследования.

Таблица 1

**Показатели ориентации на социальное доминирование
и социально-политических диспозиций (N = 135)**

	M	SD	Min	Max	Корреляции	
					Анти-эгалитаризм	Доминирование
Дозволенность-Строгость	40,27	6,32	17	58	-0,07	-0,08
Расизм-Антирасизм	15,16	3,81	7	25	0,31*	0,38*
Религиозность-Атеизм	12,84	4,07	5	24	0,13	0,09
Социализм-Капитализм	49,78	5,71	35	76	-0,31*	-0,05
Либерализм-Антилиберализм	37,93	4,71	23	51	0,04	0,22*
Реакционность-Прогрессивность	23,18	4,57	12	35	0,06	0,14
Пацифизм-Милитаризм	22,24	3,92	6	29	-0,30*	-0,05
Радикализм-Консерватизм	-109,31	55,55	-293,72	-1,61	0,32*	0,22*
Жесткость-Мягкость	-14,24	18,42	-65,31	67,98	0,19*	0,08
Антиэгалитаризм	13,32	5,02	5	26		
Доминирование	18,01	4,26	6	27		

Примечание: полужирным курсивом выделены значимые связи, уровень статистической значимости $p < 0,05$.

Из Таблицы 1 видно, что данная студенческая выборка в целом характеризуется низким уровнем антиэгалитаризма (а значит, склонна

поддерживать идеи эгалитаризма, или социального равенства) и стремления к социальному доминированию (соответственно, выступают против групповой иерархии и идей превосходства одних групп людей над другими). Дополняет портрет склонность типичного студента выборки к диспозициям дозволенности, антирасизма, атеизма, либерализма, прогрессивности, пацифизма, что в совокупности характеризует радикально-демократический тип личности.

При этом в исследовании установлены значимые связи между шкалами антиэгалитаризма и социального доминирования с диспозицией «расизм – антирасизм». Другими словами, чем выше стремление личности к доминированию и чем больше она одобряет идеи группового неравенства, тем выше проявления её расистских убеждений.

Также к поддержке идей социального неравенства склонны представители с выраженной капиталистической, милитаристской и жесткой (авторитарной) диспозицией в структуре социально-политических убеждений. Личность с преобладающей диспозицией радикализма (стремление к изменениям) склонна одобрять групповую иерархию и неравенство в той сфере жизнедеятельности, на которую направлена ее радикальная диспозиция. Ориентация на социальное доминирование присуща людям с антилиберальными настроениями.

Таким образом, можно утверждать, что ориентация на социальное доминирование может выступать предиктором социально-политических диспозиций студенческой молодежи.

Литература

1. Айзенк, Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон ; пер. с англ. А. Белополюский. – М. : Когито-Центр, 2000. – 283 с.
2. Бортулева, Н.Л. Валидизация русскоязычной версии опросника социально-политических позиций. / Н.Л. Бортулева, А.П. Лобанов, В.П. Шейнов // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2021. – № 4. – С. 30–40.
3. Бортулева, Н.Л. Валидизация русскоязычной версии опросника социально-политических позиций. / Н.Л. Бортулева, А.П. Лобанов, В.П. Шейнов // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2022. – № 1. – С. 57–64.
4. Бортулева Н.Л. Консерватизм и жесткость как диспозиционные факторы личности: опыт эмпирического исследования. / Н. Л. Бортулева, А.П. Лобанов, В.П. Шейнов // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2022. – № 3. – С. 35–39.
5. Гулевич, О.А. Одобрение групповой иерархии: русскоязычная версия шкалы для измерения ориентации на социальное доминирование / О.А. Гулевич, Е.Р. Агадуллина, О.Е. Хухлаев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. Т. 15. № 3. С. 407–426.

Social dominance orientation as a predictor of social and political dispositions of students

Natallia L. Bortuleva

*graduate student, Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus.*

e-mail: bortuleva@tut.by

Keywords: social dominance orientation, disposition, social and political dispositions.

Развитие образовательной глобалистики 4.0 как одно из важнейших условий поиска адекватных ответов на глобальные проблемы человеческой цивилизации

Бурьянов М.С.

*эксперт молодежной группы стран
СНГ МСЭ ООН, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия
e-mail: maksim.burianov@yandex.ru*

Бурьянов С.А.

*доцент кафедры международного права
и прав человека, кандидат юридических наук
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия
e-mail: buriyanovsa@mgpu.ru*

Сегодня человечество живет в крайне динамичных, противоречивых и нестабильных условиях. С одной стороны, развитие глобальной цифровой экономики создает небывалые возможности для улучшения жизни людей и построения общества всеобщего процветания. Однако с другой стороны, мы наблюдаем существенное усиление глобальных проблем, включая угрозы глобальной безопасности. Под глобальными проблемами в научной литературе понимаются негативные последствия планетарного масштаба, нерешенность которых чревата прекращением развития человеческой цивилизации. Реальные события, заявления лидеров государств и символические часы «судного дня» показывают высокий уровень ядерной угрозы в современном мире, где применение военной силы в международных отношениях отнюдь не осталось в прошлом. Международные правозащитные организации и эксперты фиксируют существенные нарушения прав человека, проявления нетерпимости и дискриминации.

В последние годы появляются новые цифровые глобальные проблемы 4.0 – новые глобальные негативные последствия планетарного масштаба в сфере общественно-техноприродных (и космических взаимодействий). Они связаны с внедрением инновационных цифровых технологий (цифровые милитаризация, неравенство, тотальная слежка, различные киберугрозы, сверхсильный искусственный интеллект и др.) [2] и требуют объединенных усилий человечества для их преодоления в целях сохранения и устойчивого развития человеческой цивилизации. В условиях усиления глобальных проблем, в том числе угрожающих самому существованию цивилизации, представляется актуальным исследование значения и перспектив формирования образовательной

глобалистики 4.0 в целях поиска адекватных ответов на глобальные проблемы человеческой цивилизации.

Развитие человеческой цивилизации происходит на фоне объективного усложнения и глобализации общественных и иных с ними связанных (природных, техногенных, космических) взаимодействий [4, 5]. В частности, происходит увеличение числа их участников, увеличивается территориальный охват, усложняется характер экономических, культурных, политических и др. связей между участниками. Усложнение взаимодействий между различными людьми в обществе объективно требует больше свободы, т.е. возможности действовать в своих интересах, не нанося ущерба друг другу.

Расширение числа равноправных участников общественных отношений привело к необходимости правового закрепления меры свободы индивида, что нашло воплощение в правах человека, включая право на образование [3]. В свою очередь, реализация образовательных прав человека невозможна без равноправия, которое зависит от уровня толерантности в обществе и государстве, а также требует эффективного противодействия дискриминации, ксенофобии и нетерпимости [5]. Важным аспектом достижения равноправия и толерантности является принцип мировоззренческого нейтралитета государств и других субъектов права.

Необходимость большей самостоятельности и возможности самоопределения людей и их сообществ объективно вытекает из усложнения жизни общества вообще, и развития стадий производства, в частности, от аграрной и индустриальной к современной глобальной цифровой 4.0. Именно свободный образованный критически мыслящий индивид становится главным актором современной цифровой экономики.

Базовые принципы международного сотрудничества в сфере образования были сформулированы в Уставе Организации Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) от 1945 г., а затем получили свое развитие в иных основополагающих международных документах, которые охватывают взаимосвязанные сферы: прав человека на образование и запрета дискриминации; толерантности и противодействия нетерпимости по отношению к образованию; образования для устойчивого развития. Современные цифровые глобальные процессы и вызовы 4.0 существенно актуализировали значимость расширения возможностей самоопределения людей, воплощаемых в образовательных правах человека.

При этом подчеркнем, что не вполне соответствующие современным общественно-техноприродным и космическим взаимодействиям, по сути архаичные, политико-управленческие институты предопределяют разбалансировку всей мировой системы, следствием чего и является упомянутое обострение угроз, включая вероятность ядерной катастрофы.

Необходимость преодоления глобальных проблем и переход к устойчивому управляемому развитию требуют формирования иннова-

ционного глобального права в качестве основы для перехода к эффективной системе управления общественными процессами (глобального управления) [4, 5]. В современную эпоху глобальной информационной революции правовое закрепление и реализация цифровых прав человека является важным условием преодоления глобальных проблем, перехода мирового сообщества к устойчивому управляемому человекоориентированному развитию [1, 2]. В свою очередь, их первоосновой выступает глобальное образование, включая глобальное юридическое образование [3, 4].

Для преодоления глобальных проблем 4.0 необходимо эволюционное формирование человекоориентированной децентрализованной сетевой неиерархической несиловой системы управления общественнотехноприроднокосмическими процессами 4.0 в целях устойчивого развития. Эволюционный переход к системе управления 4.0 требует в идеале опережающего развития права в его двуединстве (международного и внутригосударственных правовых систем, а также интеграции между ними) и триединстве (науки, системы принципов и норм, системы учебных дисциплин).

Таким образом, в условиях формирования планетарной взаимозависимости образовательная подсистема общества также должна быть глобальной [4, 5], что позволит создать нормативную и кадровую основу для адекватной планетарной системы управления все более усложняющимися общественными отношениям. Важным аспектом является гуманизация, человекоориентированность и светский характер образования [1, 2, 3]. Инновационные цифровые технологии позволяют существенно ускорить формирование и повысить эффективность планетарной образовательной системы [1]. В свою очередь, создание эффективной системы управления и решение планетарных вызовов позволит высвободить ресурсы, тратящиеся на удовлетворение чрезмерных потребностей узкого круга «власть придержащих» и силовое противостояние по сути между «элитами» государств, и выйти на новый уровень космического развития человечества. Эволюционный переход к несиловой модели международных отношений в качестве основы системы управления глобальными процессами требует инновационного прорыва в развитии юридического образования, которое также должно учитывать глобальные процессы и быть интегрировано с наукой [4].

Глобальное юридическое образование – интегрированная с наукой планетарная цифровая общественная подсистема опережающего воспроизводства знаний, умений и навыков, формируемая для преодоления глобальных негативных последствий и перехода к устойчивому развитию человеческой цивилизации через содействие формированию основ глобальных права и управления, а также для подготовки людей к жизни в изменяющемся, взаимопроникающем, взаимозависимом мире.

Одной из важнейших целей современной глобальной интегрированной научно-образовательной системы является подготовка кадров к научно-исследовательской, нормотворческой и практической работе в условиях формирующейся экономической, информационной, политической, социокультурной целостности современного мира. Среди основных задач глобальной интегрированной научно-образовательной системы особо выделим исследование значения, основных тенденций и перспектив развития образовательной глобалистики 4.0 как междисциплинарной области исследований.

Образовательная глобалистика 4.0 – это составляющая глобалистики, предметом которой являются глобальные цифровые процессы и вызовы 4.0 в сфере образования в аспекте их влияния на общественно-техноприродные и космические взаимодействия, и поиск путей совершенствования образования для достижения устойчивого управляемого развития цивилизации, мирового сообщества и отдельных государств.

В качестве вывода подчеркнем, что формирование образовательной глобалистики 4.0 выступает одним из важнейших факторов преодоления глобальных проблем и выживания человеческой цивилизации. Именно формирование планетарной академической дискуссионной среды по ключевым проблемам развития человеческой цивилизации призвано вытащить мировое сообщество из трясины устаревших геополитических доктрин и содействовать преодолению не основанных на современных знаниях политических амбиций [2]. Представляется необходимым ввести во всех университетах учебные дисциплины «Глобалистика», а в педагогических вузах – учебную дисциплину «Образовательная глобалистика 4.0».

Литература

1. Бурьянов М.С. Цифровые права человека в условиях глобальных процессов: теория и практика реализации : монография / М.С. Бурьянов ; под науч. ред. С.А. Бурьянова. Москва : РУСАЙНС, 2022. 148 с.
2. Бурьянов С.А., Бурьянов М.С. Новые угрозы глобальной безопасности и перспективы развития международного права // Евразийский юридический журнал. № 11 (150) 2020. С. 35–40.
3. Бурьянов С.А., Кривенький А.И. О состоянии и перспективах формирования глобального образования, включая юридическое // Государство и право. 2019. № 8. С. 95–100.
4. Глобальные процессы и формирование глобального образования (междисциплинарное исследование): монография: в 2 кн. / авт. колл.: С.А. Бурьянов, Э.С. Демиденко, Е.А. Дергачева и др.; под общ. ред. С.А. Бурьянова, А.И. Кривенького. Кн. 1. М.: МГПУ, 2019. 200 с.
5. Глобальные процессы и формирование глобального образования (междисциплинарное исследование): монография: в 2 кн. / авт. колл.: С.А. Афанасьева, С.А. Бурьянов, А.В. Звонарев и др.; под общ. ред. С.А. Бурьянова, А.И. Кривенького. Кн. 2. М.: МГПУ, 2019. 276 с.

**The development of educational global
studies 4.0 as one of the most important conditions
for finding adequate answers to the global
problems of human civilization**

Buryanov M.S.

*expert of the youth group of the CIS countries ITU UN, master's student
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: maksim.burianov@yandex.ru*

Buryanov S.A.

*Associate Professor of the Department of International
Law and Human Rights, PhD in Law
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: buriyanovsa@mgpu.ru*

Ландшафт научно-исследовательских изысканий российских и зарубежных молодых исследователей образования (на примере ScienceJuice–2021 МГПУ и ECER–2021)

Земченкова В.В.

*специалист отдела сопровождения научных
проектов и разработок Московского городского
педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ), магистр*

Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>,

e-mail: zemchenkovavv@mgpu.ru

Васильев И.А.

*Заведующий лабораторией мониторинга результатов
научно-исследовательских работ и проектов управления научных
исследований и разработок Московского городского педагогического
университета (ГАОУ ВО МГПУ), кандидат философских наук, доцент,*

Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>,

e-mail: via0707@mgpu.ru

Данилова Е.Ю.

*Специалист отдела интеграции образования и науки, ассистент
кафедры философии и социальных наук Московского городского
педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ), магистр*

Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>,

e-mail: danilovaeyu@mgpu.ru

Лигай Л.Г.

*Старший научный сотрудник лаборатории мониторинга
результатов научно-исследовательских работ и проектов
управления научных исследований и разработок Московского
городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ),*

доцент кафедры философии и социальных наук

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>,

e-mail: ligajlg@mgpu.ru

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, молодые исследователи образования, молодые ученые, мониторинг, конференция, тематические «клише», термины, понятия.

Освещение спектра вопросов и проблем, на которые было направлено внимание молодых российских и зарубежных ученых в выступлениях и статьях, представленных на студенческой ежегодной конференции МГПУ #ScienceJuice2021 (2021) и Европейской онлайн-конференции по исследованиям в области образования по теме «Образование и общество: ожидания, рецепты, примирение» (2021).

Авторами раскрыта предложенная ими методика анализа результатов научно-исследовательских подходов молодых исследователей образования; дано определение – «кто такие молодые ученые».

Методика, методы исследования включали в себя мониторинг, контент-анализ, сравнительный анализ всего массива исходных данных.

Благодаря проведенному анализу, по итогам исследования авторами были сформированы не только предложения по перспективной, практико-ориентированной тематике НИР и научных публикаций для дальнейшего развития исследований в сфере образования, но и предложено создание курирующего центра «Наставничество» для российских студентов, магистрантов, аспирантов, в целом для всех молодых ученых, с целью содействия и развития их научно-исследовательской деятельности по вопросам образования и науки в России.

Проанализировав научные источники авторы предположили, что выбор направлений научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности представителями молодежных объединений или самостоятельных молодых исследователей в сфере науки может определяться следующими факторами:

- заинтересованностью современными трендами и тенденциями в отечественной и зарубежной научно-исследовательских сферах;
- наличием желания участвовать во внешних и внутренних научных конференциях по конкретным темам;
- ориентацией на запрос конкретного потребителя рынка образовательных технологий по разработке инновационных направлений практико-ориентированных исследований;
- привлечения государственных организаций для дальнейшего продвижения и возможного финансирования того или иного образовательного проекта;
- перспективами, планами, проектами, программами и т.п. дальнейшего социально-экономического развития социума.

Одна из главных задач ассоциации исследователей образования заключается в содействии и продвижении научно-исследовательской деятельности российских молодых ученых и популяризации науки среди молодежи.

От каждой секции конференции #ScienceJuIce2021, проведенной на базе Московского городского педагогического университета в 2021 году, после заслушивания докладов, темы самых интересных выступлений были взяты за основу для сравнения с докладами молодых ученых международной европейской конференции European Educational Research Association (Женева, сентябрь 2021г).

Проведённый контент-анализ частоты использования ключевых понятий, терминов, тематических «клише» в докладах зарубежных молодых исследователей образования и молодых российских ученых по-

казал, что акторы исследования в первую очередь акцентировали своё внимание на вопросах, связанных с различными ступенями образования. У обеих категорий респондентов блок «Ступени образования» занимает лидирующую позицию по сравнению с другими блоками затронутых проблем в их докладах и выступлениях на конференциях.

Следующим по значимости у молодых учёных, стоял блок проблем, касающихся основных участников образовательного процесса: учеников школ, студентов (колледжа, вуза), учителей, педагогов, родителей, преподавателей (предикторов, наставников, тьюторов) и администрации.

Зарубежные молодые исследователи образования определённо уделяют больше внимания проблемам по блоку «участники образовательного процесса», чем их молодые коллеги из московского университета.

На третьем месте, в иерархии научных интересов молодых исследователей, находился блок «Общетеоретические проблемы образования (обучение, образование, учебный процесс)».

Общетеоретические проблемы образования интересуют как зарубежных, так и российских молодых исследователей практически в равной степени.

Проблемы компетенций, креативного и критического мышления в научных работах молодых ученых рассматривались крайне редко.

Опираясь на проведенный анализ научно-исследовательских работ, выступлений и докладов профессиональных исследователей образования за 2020–2021 гг., и на основании мониторинга, контент-анализа тематики материалов, подготовленных молодыми учеными, был сформирован примерный спектр предложений по перспективной, практико-ориентированной тематике научных исследований в сфере образования.

В качестве одной из рекомендаций может выступить создание курирующего центра «Наставничество» для студентов, магистрантов, аспирантов, в целом для всех молодых ученых, с целью содействия и развития их научно-исследовательской деятельности по вопросам образования и науки.

Литература

1. *Господинко Д.И.* Дети с особыми образовательными потребностями и их включение в школьную образовательную систему [электронный ресурс] // ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов МГПУ. 2021. № 1, 617–622. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/03/Том-1.pdf> (дата обращения 25.12.2021)
2. *Меренкова П.А.* Разработка системы практических заданий по искусственному интеллекту для учащихся основной школы [электронный ресурс] // ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов МГПУ. 2021. № 1, 149–156. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/03/Том-1.pdf> (дата обращения 10.12.2021)
3. *Каширин В.Е.* Правовая база по защите интеллектуальной собственности и средств индивидуализации высшего учебного заведения в

- Российской Федерации [электронный ресурс] // ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов МГПУ. 2021. № 3, 33–39. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/04/Том-3.pdf> (дата обращения 12.11.2021)
4. *Порохов Г.Д.* Вовлечение учеников младших классов в науку и математику [электронный ресурс] // ScienceJuice2021: сборник статей и тезисов МГПУ. 2021. № 3, 184–187. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/04/Том-3.pdf> (дата обращения 27.11.2021)
 5. EERA European Educational Research Association [электронный ресурс]. – Европейская ассоциация исследований в области образования Исследования на благо образования и общества. 2021. URL: Eera-ecer.de. (дата обращения 27.11.2021)

The landscape of scientific research of Russian and foreign young researchers of education (using the example of ScienceJuice 2021 MSPU and ECER)

Zemchenkova V.V.

Specialist of the Department of Support of scientific projects and developments of the Moscow Rorodsky Pedagogical University (GAOU V MSPU), Master's degree Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>
e-mail: zemchenkovavv@mgpu.ru

Vasiliev I.A.

Head of the Laboratory for Monitoring the results of Research and Projects of the Department of Research and Development of the Moscow City Pedagogical University (GAOU V MSPU), Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>
e-mail: via0707@mgpu.ru

Danilova E.Y.

Specialist of the Department of Integration of Education and Science, Assistant of the Department of Philosophy and Social Sciences of the Moscow City Pedagogical University (GAOU IN MGPU), Master's degree, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>
e-mail: danilovaeyu@mgpu.ru

Ligai L.G.

Senior researcher at the Laboratory for Monitoring the results of Research and Projects of the Department of Research and Development of the Moscow City Pedagogical University (GAOU IN MGPU), Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences GAOU V MGPU, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>
e-mail: ligajlg@mgpu.ru

Keywords: research activity, young researchers of education, young scientists, monitoring, conference, thematic «cliches», terms, concepts.

Смысловое наполнение термина «качество» в высшем образовании

Корчак А.Э.

Студентка магистратуры,

Стажер-исследователь Центра социологии высшего образования

Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики, Москва, Россия

e-mail: aekorchak@hse.ru

Традиционно дискуссия о качестве в высшем образовании центрирована вокруг поиска определения концепта. Переосмысление его значения сегодня – ответ на вызовы времени, первый из которых – масштабирование онлайн-программ, спровоцированное пандемией. Второй – трансформация структуры высшего образования в России и работа с качеством на разных ее уровнях. При поисках работе над качеством вузовских программ сегодня необходимо понять, из каких смысловых блоков оно состоит качество и как сделать выработку определения понятным процессом, с одной стороны, и продолжить линию теории в область практики – с другой.

Цель исследования – выявить смысловое наполнение понятия качества и понять, от чего оно зависит. Для этого необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Какие традиционные стратегии определения качества можно использовать сейчас?
2. Каким образом можно соотнести процесс создания определения с позицией вуза?
3. Какие переменные контекста влияют на создание определения качества и каким образом?

Для поиска ответов на эти вопросы было проведено корреляционное исследование, построенное на анализе стратегий создания определений качества и влияющих на него компонентов контекста.

Точкой отсчета работы с качеством в высшем образовании стала публикация «Белой книги высшего образования» в 1987 году, где качество и продуктивность обозначены как приоритеты. Государство как стейкхолдер, осознавая объем затрат на финансирование вузов, формировало запрос на подотчетность с их стороны, ведущий к потребности в:

- подтверждении качества предоставляемых образовательных услуг
- создании органов внешней оценки с функцией контроля качества образования
- единой формулировке качества с возможностью ее использования при формировании стандартов, создании систем оценки и обеспечения качества

Характерной чертой понятия качества в высшем образовании этого периода является заимствование терминологической базы и инструментов работы с ним из бизнес-практик. Под влиянием такого внешнего запроса появляется ряд определений, в которых прослеживается:

1. элемент соревновательности: организации, лучше демонстрировавшие качество образования, выходили из образовательной гонки победителями и получали финансирование
2. аспект эксклюзивности, который возвращает нас к исторической трактовке термина
3. тенденция к непрерывному развитию, появившаяся под влиянием концепта постоянного совершенствования kaizen (яп.), популярного в послевоенное время

Формат работы с качеством в этот период – прозрачный, удобный механизм благодаря рамке заимствований. В конце XXго века существующая понятийная база начинает подвергаться критике. Внутренний потенциал сложившейся ситуации направляет динамику в сторону создания уникальных для высшего образования определений, а также в сторону обобщения уже созданных.

Летописью истории понятия качества становится Международный аналитический словарь по вопросам качества, где приводится его трехчастное определение (Harvey, 2004–22). Последний пункт подчеркивает возможность определения качества через процесс его оценки, через практику.

Качество – это:

1. отражение изначальной природы человека, коллектива, объекта, действия, процесса или организации
2. высокий уровень или статус
3. идентичность «процессам оценки качества» в высшем образовании»

Финальной в создании определений 2010х гг становится формулировка в словаре Агентства обеспечения качества высшего образования (QAA, 2018): «многогранный термин, относящийся к тому, как и насколько хорошо, вузы управляют учебными возможностями (преподавание, процесс обучения) для того, чтобы помогать студентам преуспевать и развиваться». Сочетая несколько точек зрения на качество (академические достижения, качество учебного процесса, качественные изменения в уровне профессионализма студентов), это определение оставляет пространство для выбора нужного фокуса при дальнейшей практической работе. Так, на сложном ландшафте пласт авторских определений качества сосуществует с системой концептуализаций определений, их обобщающей.

Система представляет собой рамку с четырьмя основными концептуализациями, подразумевающими сужение фокуса. (Schindler et al, 2015) Каждая из концептуализаций является отправной точкой начала

практической работы с качеством и ключевым моментом при уточнении определения.



Рис. 1. «Система концептуализаций качества в высшем образовании».

То, как трактуются концептуализации, можно увидеть в Таблице 1.

Таблица 1

Характеристика описаний концептуализаций качества в высшем образовании

Название концептуализации	Описание
1. Исключительность	Продукты и услуги вуза характеризуются качеством выше среднего
2. Соответствие назначению	Продукты и услуги вуза соответствуют его миссии и видению или набору характеристик, требований и стандартов, включая заявленные органами аккредитации и надзора
3. Трансформация	Продукты и услуги вуза оказывают положительное влияние непосредственно на процесс обучения студентов (эмоциональную, когнитивную и психомоторную области), личностный и профессиональный рост
4. Прозрачность, подотчетность	Вузы подотчетны стейкхолдерам с целью гарантии оптимального использования ресурсов и производства образовательных услуг с нулевой погрешностью

В концептуализации «Исключительность» видно стремление к максимально высоким результатам, в «Соответствии назначению» речь идет о миссии учебного заведения. «Трансформация» несет в себе преобразующий потенциал воздействия, отражающий потребность студентов в трансформирующем мировоззренческом опыте. В зависимости от контекста времени доминирующей становилась одна из концептуализаций. В 2000-е гг. в тренде оказались «Соответствие назначению» и «Окупаемость затрат». Позже, когда вузы начали выходить на новый уровень конкуренции, фокус постепенно был снова смещен в сторону «Исключительности». Практическая ценности рамки концептуализаций заключается в уточнении выбранного определения и соотношения его с областью практической работы.

При выборе определения качества следует учитывать и сложности, связанные с динамичностью и многомерностью концепта. Определение зависит от культурного, социального, экономического и политического контекста, типа стейкхолдеров и их позиции.

Если говорить о социокультурной канве, то, согласно типологии культурных изменений Хофстеде, в странах с высокой дистанцией власти образовательный процесс, ценности и результаты кардинально отличаются от стран с низкой дистанцией, где поощряется индивидуализм, критическое мышление и равноправие. Следовательно, понимание качества образования будет отличаться от страны к стране. В случае с экономическим фактором, можно отметить, что приоритеты экономического развития формируют запрос на рынке труда, и не всегда это массовый запрос на высококвалифицированных специалистов. Таким образом, концептуализация «Исключительность» в таких странах востребована меньше, чем концептуализация «Соответствие назначению». Экономический контекст тесно связан с политическим. Пропорция личного и общественного интересов в образовательном процессе – прямое следствие социально-политического конструкта, а он, в свою очередь, зависит от политического строя (Carnoy et al, 2014).

Существует еще одна центростремительная сила, с которой невозможно не считаться, стейкхолдеры. В определении качества UNESCO стейкхолдеры, наряду с историческим периодом, являются одной из категорий, от которых напрямую зависит определение качества и способы работы с ним (Vlasceanu et al, 2004). Речь идет о том, чьи интересы учитываются в оценке качества, а от этого напрямую зависит ее тип (внешняя vs внутренняя). Во внешней оценке больше заинтересовано государство и общественность, во внутренней – преподаватели, сотрудники и студенты, нацеленные на прогресс.

В результате проведенного исследования был создан инструмент «Определения качества в высшем образовании. Компас» (Рисунок 2), наглядно демонстрирующий, каким образом вузы могут использовать трудности как навигатор, определяя для себя качество, который наглядно демонстрирует, как трудности становятся своеобразным навигатором.

Таким образом, при необходимости выбрать исходное определение качества для дальнейшей с ним работы оптимальной стратегией будет опираться на наиболее широкое. Концептуализация, или фокусировка, позволяет сузить определение в зависимости от позиции вуза. Переменными, которые необходимо учитывать являются социокультурный, экономический и политический контекст.



Рис. 2. «Определения качества в высшем образовании. Компас».

Литература

1. Vlăsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D. (2004) Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (Bucharest, UNESCO-CEPES) Papers on Higher Education, ISBN 92–9069–178–6. <http://www.cepes.ro/publications/Default.htm>
2. Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka, P.K, Tilak, J.B.G. The concept of public goods, the state, and higher education finance: a view from the BRICs. High Educ 68, 359–378 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9717-1>
3. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., & Crawford, L., Welzant, H., (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. Higher Learning Research Communications, 5 (3).DOI:10.18870/hlrc.v5i3.244
4. Quality Assurance Agency for Higher education: Glossary (qa.ac.uk) (дата обращения 21.03.2022).
5. Harvey, L. 2004–22, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> (дата обращения 21.03.2022).

Semantic form of «quality» notion in higher education

Korchak Anna

Graduate student, 2nd year

Intern researcher of the Centre of Sociology
of Higher Education, Moscow, Russia

National research institution Higher School of Economics

e-mail: aekorchak@hse.ru

Патриотизм «по-французски»: европейский проект и образовательная система

Постникова А.А.

*Доктор исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории
и методики преподавания исторических дисциплин Уральского
государственного педагогического университета.
e-mail: alina33_07_87@mail.ru*

Аннотация. В последние годы мы наблюдаем, как европейский проект по конструированию наднациональной идентичности переживает один кризис за другим. Вопрос об использовании образа прошлого в формировании национальной и общеевропейской идентичности регулярно оказывается в центре дискуссий в европейской науке. В данной статье рассматривается роль образовательного пространства, кинематографа, истории войн, «юбилейных практик» в фокусе европейского проекта и французского патриотизма. Одна из главных причин, по которой авторы обратились к представлению французов именно о Наполеоновской эпохе, Первой и Второй мировых войнах, – это заметное положение данных событий в формировании национального и европейского патриотизма. Авторы, признавая тот факт, что во французском дискурсе приветствуется понятие гражданственности на основе общеевропейских ценностей, все же поставили под сомнение процесс формирования наднациональных рамок коллективной памяти.

Ключевые слова: патриотизм, национальная идентичность, молодежь, гражданственность, европейский проект.

В современном французском общественном и научном пространстве ведутся активные дискуссии о смысле понятия «патриотизм» и «гражданственность». Во многом, активизация этих размышлений была вызвана политикой мультикультурализма и связанными с ней террористическими актами. Если в начале XXI в. на волне европейской интеграции основная часть ученых с понятием «патриотизм» ассоциировала национализм и милитаризм ¹, то в последние годы, в связи с кризисом Евросоюза, это понятие стало обретать черты некой объединяющей национальной идеи, в поисках которой французское общество находится на данном этапе ².

Однако на уровне общественного сознания и французской системы образования патриотизм все еще связывают именно с милитаризмом. В этом плане примечательный для осмысления материал дает журнал «Inflexions» и, в частности, опубликованное на его страницах интервью со школьным учителем истории Сержем Токе. Педагог отмечает, что на сегодняшний день понятие «патриотизм» во многом клишировано, современные молодые люди, не познавшие на своем опыте трагедий войны, сводят патриотизм «к образу старого ветерана, верного, но не-

уверенного знаменосца в бесчисленных и непонятных мемориальных церемониях». С. Токе полагает, что во Франции следует «демилитаризировать» патриотизм, напомнить о роли гражданина во всей его многогранности, продемонстрировать молодым французам, где можно проявить свою гражданскую позицию, т.к. одной из трудностей в объяснении «милитаристского аспекта» патриотизма является тот факт, что сегодня Франция не ведет войн в непосредственной близости от своих границ, и современная молодежь не понимают, «зачем говорить о патриотизме, когда никакой опасности нет?»³

Что касается присутствия во французском дискурсе понятий «гражданственность» и «патриотизм», то, безусловно, гораздо большим вниманием исследователей до сих пор пользуется понятие «гражданственность»⁴. Это обусловлено рядом причин: во-первых, давним бытованием самого концепта, его «встроенностью» в ткань истории Франции. Сегодня во французских школах воспитание гражданственности – это одна из неотъемлемых основ образовательного процесса, начало которой относят к временам Французской революции. Программы колледжей и лицеев обязательно включают в себя элементы гражданского воспитания⁵, главным образом, реализуемого в рамках дисциплин социально-гуманитарного цикла (истории и географии, уроков морали). Система образования Франции ставит задачу: развить в молодом человеке понимание норм социального и гражданского поведения, дать знание своих прав и обязанностей и понимание, как функционируют современные институты французского общества и государства (напр., полиция, жандармерия, социальные службы и пр.). Во-вторых, понятие «гражданственности» является актуальным ввиду необходимости преодолеть проблему интеграции мигрантов во французское общество⁶, снизить накал гражданского протеста. В-третьих, для французских социальных наук характерно стремление разрешить проблему появления концепции «европейского гражданства», ее «сочетания» с глубоким кризисом национального государства, что «ведет к существенной переоценке концепции гражданства в свете размывания его традиционной концепции»⁷.

Ключевую роль в воспитании гражданственности у французской молодежи играет образование. Следует отметить, что особенности политических и социальных отношений школьники изучают на практике через погружение в систему самоуправления в образовательных организациях. С начальных классов обучающиеся проходят так называемые «уроки морали», призванные познакомить их не только с системой гражданских ценностей, но и со спецификой общественных отношений⁸. Каждый урок начинается с цитаты известного человека, которая становится основой для последующей философской дискуссии среди школьников, далее ученики осваивают теоретический материал,

посвященный символам, ценностям республики, особенностям разных профессий, нормам морали и этики.

После терактов в Париже 2015 г. Министерство национального образования приняло решение о том, что «уроки морали», прежде всего, будут преследовать цель – научить молодых французов толерантности, «умению жить вместе, несмотря на национальную или религиозную принадлежность»⁹.

Сформировать представление о национальных ценностях также призваны уроки истории. Следует отметить, что в общеобразовательных школах изучают только историю Франции. Говоря о формировании патриотизма и гражданственности, прежде всего, необходимо обратиться к интерпретации ключевых войн во французской истории. Так, в образовательном пространстве одно из ключевых мест занимает Наполеоновская эпоха. С детских лет о событиях русской кампании 1812 г. французы узнают из школьных учебников и энциклопедий. С 2010 г. французское правительство начало разработку реформы исторического образования, решив увеличить количество часов на изучение истории Африки и Азии за счет ключевых для французов исторических событий – эпох Людовика XIV и Наполеона I. В обновленных учебниках войны эпохи Наполеона представлены довольно обобщенно. Вместо описания конкретных войн и сражений, в учебных пособиях говорится лишь о том, что Франция воевала без перерыва, преследуя цель распространить идеи революции в Европе. Вместе с тем, отмечается, что Наполеон одерживал победы во всех сражениях¹⁰. Главный акцент применительно к истории первой империи сделан на процесс формирования общеевропейских демократических принципов.

Говоря о современном состоянии восприятия Первой мировой войны среди молодого поколения, следует сказать, что для него характерна тенденция, впервые проявившаяся еще в 1970-е гг.: Великая война стала для молодых французов эпизодом далекого прошлого с ностальгическими нотками национального единения. Современные педагоги и историки единогласно отмечают, что на сегодняшний день существуют определенные проблемы в восприятии и понимании событий Первой мировой войны среди молодежи: она так же далека как и Троянская¹¹, а ветеран воспринимается как «неуверенный знаменосец в дни мемориальных мероприятий»¹². Исследователи и педагоги-методисты все чаще публикуют на страницах своих книг и пособий знаменитую карикатуру газеты «Le Monde», увидевшую свет в 1999 г.: два подростка с бургером и газированным напитком в руках, за едой размышляющие о смысле Дня Перемирия: «Это какая-то штука, которая после затмения, но еще до проблемы 2000 года?..»¹³ Вместе с тем, специалисты констатируют, что свидетелей Первой мировой войны уже не осталось в живых, а значит отступает «время памяти», наступает «время истории»¹⁴.

Смена поколений и ценностных ориентиров также выразилась в том, что Первая мировая война демонстрировала подъем национального патриотизма, в жертву которому были принесены миллионы жизней, но сегодня подобный пример уже не вдохновляет жителей Европы¹⁵. Коммеморативные практики постепенно «переносятся» на периферию (например, возникает проект «Сараево – сердце Европы»), а главной задачей для профессионального сообщества, по мнению одного из ведущих историков Великой войны Н. Оффенштадта, является создание «всемирной истории Великой войны» и перемещение акцента исследований на неевропейские театры военных действий. Великая война должна стать поводом для всемирного общения народов, некогда принимавших в ней участие¹⁶. В качестве яркого примера, ориентированного на реализацию данной концепции в молодежной среде, можно привести создание компьютерного квеста «Катастрофа. 10 жизней». Он представляет собой анимированную историю десяти участников Великой войны, среди которых – бельгийская учительница, канадская медсестра, немецкий солдат, русский офицер, сенегалец – солдат колониальных войск – представители разных государств, носители разного опыта Первой мировой войны, в уста которых вложен нарратив, по мнению французов, характерный для изучаемых стран¹⁷. Игра сопровождается интерактивными диалогами, анимацией, вставками документальной хроники, архивными документами. Ученики должны познакомиться с судьбами героев войны и соотнести их с исторической реальностью, верифицировав их биографии как типичные (или, возможно, не типичные?) для указанных времени и театра военных действий. Подобная практика (на сайте проекта указано, что игра «Катастрофа. 10 жизней» – это принципиально новый опыт изучения Великой войны) отвечает установке Комиссии по празднованию Столетия Великой войны, выраженной в отчете ее руководителя Ж. Зиме: «С помощью подходящих инструментов следует стимулировать воображение студентов, чтобы помочь им понять коллективный опыт Великой войны, его уникальность и современное значение. Таким образом, изображения, письма, образовательные поездки и Интернет впервые заменят живое слово или физическое присутствие...»¹⁸. Этим объясняется стремление широко привлекать в обучении существующий сегодня корпус художественных фильмов, снабженный многочисленными разработками для учителей по анализу киноматериала¹⁹.

На уроках истории также активно используются песни времен Первой мировой войны. Например, в 2019 г. коллектив Верденского мемориала организовал концерт ансамбля Клода Рибуйо, исполнявший для детей песни Великой войны, повествующие о событиях в Вердене. В ходе концерта и экскурсий ученики должны открыть для себя музыкальные практики Великой войны, познакомиться с инструментами,

которые создавались солдатами на фронте в рамках работы «ателье» по изготовлению «траншейных» музыкальных инструментов²⁰.

Важное значение имеет использование художественных произведений о войне, источников личного происхождения. В 2016 г. в г. Нуайон педагоги коллежа провели социологический опрос среди учеников (была привлечена треть от их общего количества). Целью опроса стало выявление мотивации к участию в праздновании Дня Перемирия и анализ источника интереса или его отсутствия к событиям Великой войны. Авторы исследования отмечают, что материал, посвященный 1914–1918 гг., призван воспитывать не только уважение к памяти павших, истории своего отечества, но также прививать чувство гражданственности. При этом, отмечают авторы, подобная практика стала востребованной в 2000-е годы. В рамках воспитания гражданственности учителя уделяют больше внимания воспитанию чувств, способности вырабатывать собственное мнение и вовлеченности/сопереживанию изучаемым событиям. Например, во время посещения мемориала Серни-ан-Ланнуа учителя в ходе занятия использовали два документа: таблицу «Более 10 миллионов смертей» с обширной статистикой, и письмо, оставленное на алтаре часовни, которое девочка написала своему дедушке, пропавшему без вести в апреле 1917 года. В нем было написано: «Тебе, упокоившемуся здесь со своими товарищами по несчастью, я хочу, чтобы ты знал, что нам тебя не хватает... Еще раз спасибо, я люблю тебя»²¹. Таким образом, осмысление событий Великой войны современные педагоги стремятся подать через личное измерение конфликта, через чувства, которые занимали современников войны, и которые сегодня испытывают их потомки.

В контексте проблемы личного переживания опыта Великой войны, можно обратиться к наблюдению историка Д. Уинтера, отмечающего особую популярность во Франции романа С. Жапризо «Долгая помолвка» (включая одноименный фильм). По его мнению, произведение создает «домашний бэкграунд» для восприятия и запоминания войны. Сегодняшние читатели, обращаясь к роману, понимают, что их семейные истории являются частью более широкого культурного кода, отвечающего на вопрос – почему «в двадцатом веке мы такие, какие мы есть»²². В целом, с конца 1990-х – начала 2000-х гг. для французского общества характерен интерес к «семейным историям», судьбам предков. Художественные репрезентации Первой мировой войны ставят в центр повествования «личные сюжеты»: поиск пропавших без вести родственников, истории любви, преодоление и проживание психических и физических травм, полученных на войне. Среди популярных фильмов конца XX – начала XXI столетия: «Счастливого Рождества», «Осколки памяти» (*Les fragments d'Antonin*), «Офицерская палата», «Любовь солдата».

Несмотря на стремление представить конфликт 1914–1918 гг., прежде всего, в «личном измерении», целью обращения к данному исто-

рическому материалу является необходимость глубже понять вызовы современного мира, так как Первая мировая война – событие, которое «очертило контуры нашей современной истории»²³. По мнению Ж. Зиме, «чтение исторических трудов о Великой войне, в свою очередь, будет способствовать размышлениям студентов о ее наследии: патриотизме, социальной и национальной сплоченности в обществах, находящихся в состоянии войны, солидарности на фронте, защите свободы, построении мира и закона во всем мире, историческом сближении с Германией и его влиянии на современную Европу и т.д.» В этом контексте педагогическое сообщество рассматривается как авангард мероприятий Столетия и «будет нести ответственность за будущее, опираясь на наследие Великой войны»²⁴.

Это обусловило появление большого количества педагогических методик, рекомендуемых учителям коллегей и лицеев для использования в процессе преподавания истории Первой мировой войны. На сегодняшний день практически любое профессиональное сообщество (музей, научный коллектив историков, сообщества памяти, и др.) предлагает свои педагогические разработки с целью создать более эффективное пространство обучения вокруг музейных и мемориальных экспозиций, а также музыкальные концерты, комиксы, компьютерные игры, интерактивные приложения для планшетов.

Обращаясь к миссии Столетней годовщины Великой войны, Ж. Зиме также отмечал, что «Франция имела печальную привилегию стать полем битвы Первой мировой», и эта особенность делает ее центром беспрецедентных мемориальных празднований. Подобные торжества стимулируют развитие батального туризма (или «туризма памяти»), который рассматривается не только как средство формирования и развития мест памяти, укрепляющее локальную историческую и политическую самоидентификацию²⁵, но также как средство воспитания подрастающего поколения). Согласно уже упомянутому нами социологическому опросу, проведенному в г. Нуайон, многие школьники (40 %) до первого знакомства с историей Великой войны в образовательных учреждениях уже побывали на местах сражений, что непосредственно связано с активными работами по созданию мест памяти и туристических маршрутов в регионе проживания обучающихся²⁶.

Помимо широкого привлечения художественной литературы, кинематографа и музыкальных произведений в образовательном процессе активно используются архивные документы. На сайте Министерства национального образования Франции указано, что Служба архивов помимо обеспечения контроля над национальными и ведомственными архивами успешно сотрудничает с образовательными учреждениями, предоставляя школьникам и студентам оригинальные источники для работы в рамках соответствующих дисциплин. Целью такой практики

является не только воспитание молодежи на примере Великой войны, но также стремление познакомить молодое поколение с богатым наследием, хранящимся в архивах²⁷. Кроме того, доступность архивов дает стимул к поискам погибших или пропавших без вести родственников, что укрепляет интерес к местной и семейной истории Великой войны.

По мнению Н. Оффенштадта, особым актором политики сохранения памяти является армия, стремящаяся занять ведущую роль в коммеморации и придерживающаяся «национально-оборонительного» подхода к конфликту. Однако в упрек Министерству обороны историк ставит отход от общеевропейских практик, ремилитаризацию сюжетов Великой войны на примере юбилейной акции «100 городов – 100 героев – 100 флагов». Чтобы создать коллективное воспоминание о битве на Марне, Министерством обороны было выбрано сто героев Первой мировой войны в ста городах Франции, которых чествовали либо при казармах, либо в районах, определенных исторической службой Министерства обороны как местах, откуда солдаты уходили на фронт²⁸. Подобная практика соответствует французской традиции начинать «обучение Великой войне» в родной коммуне, рядом с местными памятниками и мемориалами, соединяя локальное и национальное измерение Первой мировой войны. Инспектор Министерства национального образования Б. Фалез отмечает, что «история Великой войны представляет особый интерес для учителей, потому что она может опираться на местную историю и жизнь»²⁹.

Как мы уже упоминали, передача памяти о Великой войне является неотъемлемой частью школьного обучения и воспитания гражданственности: здесь речь идет не только об уроках войны, посвященных странам и народам, но также о сугубо практических навыках. Например, – воспитание гражданина через инициативу в установлении взаимодействия с местными властями, учреждениями культуры, обществами памяти³⁰. Учащиеся с самого раннего возраста приобщаются к проектам, например, в рамках конкурса «Маленькие художники памяти», участвуют в многочисленных «мастерских», посвященных Великой войне³¹, однодневных поездках на военные мемориалы, организуемых обществами памяти (например, *Souvenir Français*), где представители ассоциации рассказывают о значении Первой мировой войны, о необходимости помнить о павших, жить в мире и согласии³². Вместе с тем, фигура школьного учителя играет определяющую роль в отношении учеников к Дню Перемирия. Педагог не только разъясняет школьникам смысл торжественных мероприятий, но также зачастую является единственным человеком, который информирует молодежь о предстоящих торжествах. Так на вопрос анкеты коллега в Нуайоне «Кто вас проинформировал о памятных мероприятиях в вашем муниципалитете?» 75,7 % студентов ответили: «учитель истории»³³. Преподаватели также

поощряют школьников приходить, присуждая участникам два дополнительных балла в оценке нравственного и гражданского образования. Это мотивирует слабо заинтересованных в истории Великой войны молодых людей к посещению мемориальных мероприятий³⁴.

Сегодня Французская Республика озабочена проблемой передачи памяти о Великой войне подрастающему поколению. Необходимость этой практики государство видит, прежде всего, в тех уроках, которые преподнесла Первая мировая война всему европейскому сообществу. Поэтому основным акцентом в рамках политики, ориентированной на французскую молодежь, является актуализация конфликта в контексте современных геополитических проблем – национализма, европейского единства, и др. Основными инициаторами подобной политики выступают Министерство обороны, Национальное бюро по делам бывших военнослужащих и жертв войны, французские архивы, музеи, места памяти, мемориальные фонды и ассоциации³⁵. Безусловно, ведущая роль в этом процессе отведена образовательной системе, которая работает в тесной связи с вышеперечисленными учреждениями. В качестве инструментов, способных оживить сюжеты, связанные с Великой войной, используются художественные фильмы, компьютерные игры, интерактивные приложения, возможность работать с архивными документами, широкое привлечение краеведческого материала, а также вовлечение обучающихся в организацию и проведение памятных мероприятий в своих регионах. В том, что касается школьных учебников, то применительно к истории двух мировых войн наблюдается тенденция уклонения от описания военных событий и стремление подчеркнуть роль объединения европейцев для борьбы за торжество демократических принципов: «Европа стала театром мировых войн, европейское общество постепенно выходило из травматизма. Первая мировая война – это была борьба демократии с тоталитарными режимами. Вторая мировая война была войной идеологий»³⁶. В центре описания событий Первой мировой – человек, обычный солдат, борющийся за выживание. Следует отметить, что фрагменты писем, фотографии, представленные на страницах учебников, создают картину тяжелой повседневности солдат. Подобный «антимилитаристский» подход к отбору материала создает представление у школьников, что война – это не способ проявления чувства патриотизма, а игра политиков, которая приводит к трагедии человека. В параграфах, посвященных памяти о войне, также сделан акцент на травмирующие последствия конфликта.

Подобная идея является основной и в описании событий Второй мировой войны. Отметим, что военные действия представлены в учебниках схематично в виде небольших карт, образ войны конструируется на основе трех сюжетных линий: проблема коллаборационизма, движение Сопротивления, Холокост. Это значимые для французов «места памяти» тех событий.

В качестве причин войны названы агрессивные действия нацизма и сталинизма по отношению к демократическим режимам³⁷. История событий представлена в виде фрагментов писем, пропагандистских плакатов, что предоставляет возможность школьнику сформировать собственное мнение о тех событиях. К примеру, источники, связанные с режимом Виши, посвящены, главным образом, идее «национальной революции» и созданию культа маршала Ф. Петена. Особое место во всех учебниках занимает изображение обывденной жизни Парижа в условиях оккупации, фотографии немецких солдат около известных достопримечательностей Парижа. Жизнь на фронте представлена фрагментами писем солдат разных наций, в которых они выражают общую надежду на скорый мир. Значительная часть фотографий, предложенных в учебниках, относится к теме геноцида еврейского населения. Источники сопровождаются вопросами, направленными на развитие критического мышления: какие функции выполняет этот источник, какой публике он адресован, опишите ваши впечатления. Так, описание событий войн во французских учебниках несет «антимилитаристский» характер и связано с идеей формирования общеевропейской гражданской идентичности.

Проблема передачи памяти о Второй мировой войне, пожалуй, является наиболее обсуждаемой на сегодняшний день в медиасфере и научном сообществе Франции. При этом наиболее дискуссионным моментом можно назвать обсуждение памяти о Холокосте (Шоа). Несмотря на то, что память о Шоа впервые была актуализирована на рубеже 1970–1980-х гг. в контексте понятия «долг памяти» и публикации работы американского историка Р. Пакстона, профессор В. де Латур, высокопоставленный сотрудник международного научного издательства Palgrave Macmillan, отмечает, что «... почти каждый четвертый молодой человек во Франции ничего не знает о Холокосте, и что почти каждый восьмой молодой человек не может определить его точное время. Это демонстрирует, что обязанность помнить во Франции страдает серьезными недостатками»³⁸. Считается, что если значительную долю впечатлений о Первой мировой войне ребенок получает в семье, то знания о событиях Второй мировой войны, в частности о Шоа, подросток приобретает в образовательном учреждении; это подтверждает опрос, опубликованный в газете «Le Monde» от 14 июня 1990 г.: те граждане Франции, которые не получили углубленного среднего образования, более других подвержены сомнению в преступлениях нацизма³⁹. Следовательно, проблемы в изучении Холокоста являются во многом порождением национального образования.

Многие исследователи и педагоги выражают единодушие в оценке проблем изучения Шоа: в первую очередь, существует противоречие между подходами к подаче материала: школьная программа превращает изучение проблемы в «литургию», «главной чертой которой является

морализаторский подход, борьба с радикальным злом с помощью оружия памяти, возведенного как категорический императив». Это «парализует учеников, которые после этого говорят, что они «не способны думать»⁴⁰. Таким образом, учебники истории находятяся на перекрестке памяти и истории. Генеральный инспектор Министерства национального образования Доминик Борн отмечал, что «задача учителей истории – не передавать воспоминания, а передавать знания, которые могут служить ориентиром для памяти»⁴¹. В этом контексте не удивителен и вывод де Латура: молодые люди устали от постоянного напоминания о Шoa, это их не трогает⁴². С другой стороны, память о Холокосте зачастую оказывается вписанной в современную политическую повестку: рост правых настроений, терроризм и противостояние Запада и арабо-мусульманского мира, необходимость помнить о жертвах колониализма и рабстве, создающая «конкуренцию жертв» и «иерархию страданий»⁴³ также не способствуют корректному восприятию проблемы Шoa.

Если долг памяти о Холокосте соответствует общеевропейским трендам в политике памяти, то что происходит на национальном уровне? Помимо уже упомянутых в разделе о Первой мировой войне акторов исторической политики, для памяти о Второй мировой войне характерна деятельность мемориальных организаций, таких как: Фонд Сопротивления, Фонд памяти о депортациях, Фонд памяти о Шoa, Фонд Шарля де Голля, Фонд «Свободная Франция»⁴⁴. На примере этих сообществ видно, что основной акцент в сохранении памяти о Второй мировой войне делается на проблеме геноцида и деятельности Сопротивления. Фонд Сопротивления в качестве целей своего существования указывает также на необходимость передачи молодому поколению и гражданскому обществу ценностей, которые мотивировали участников Сопротивления, а также борьбу с отрицанием Холокоста и преступлений нацизма⁴⁵. Вышеупомянутые ассоциации также призваны оказывать содействие публикаторской активности по соответствующим их профилю тематикам, музейным выставкам, поощрять проведение конференций, создание оригинальных педагогических разработок, организовывать и проводить конкурсы для учащихся.

Вместе с тем, память о периоде оккупации является весьма болезненной во Франции, достаточно вспомнить нашумевшую весной 2008 г. выставку фотографий в Исторической библиотеке Парижа Андре Зукка «Париж под оккупацией». На снимках – мирная и беззаботная жизнь парижан при немецкой администрации, вызвавшая бурю негодования как среди многих посетителей выставки, так и в мэрии Парижа: отмечалось, что эти фотографии не соответствуют мрачной оккупационной действительности. Основным упреком в адрес организаторов стали не столько сами изображения, сколько отсутствие разъяснений о том, что фотограф снимал репортаж для немецкого пропагандистского издания, а также комментарии к фотографиям⁴⁶.

Вероятно поэтому в образовательной сфере акцент делается на преступления нацизма и Холокост – как на наиболее компромиссные для французского общества сюжеты, объединяющие нацию и европейское сообщество в стремлении противостоять массовому насилию, деструктивным политическим течениям. Данная политика выразилась, в том числе, в национальном конкурсе для школьников, посвященном истории Сопротивления и Депортации. Каждый год Министерство национального образования выдвигает тему в рамках заявленной проблематики конкурса и предлагает школьникам создать междисциплинарный проект (индивидуально или коллективно) в любой форме: презентация, фильм, исследование и др. Разработка проекта осуществляется с помощью посещения мест памяти, общения с живыми свидетелями, работы с мемориальными организациями и архивами⁴⁷.

В образовательном пространстве сюжеты Второй мировой войны также находят свое отражение в (возможно менее многочисленных по сравнению с Великой войной) методических разработках для учителей, которые предоставляют сообщества памяти и музеи (например, мемориал Мон-Валерен⁴⁸), ученикам предлагаются адаптированные программы для изучения музейных экспозиций.

Любопытным фактом исторической политики является образ «Странной войны», реализуемый музеями и ассоциациями памяти. Так, например, «Фонд Сопротивления» принимал активное участие в разработке экспозиции для Музея Второй мировой войны в Лионе. Выставка посвящена «решающим шести неделям» 1940 года. Организаторы мероприятия задались вопросом: действительно ли поражение было «неизбежно»? Не была ли это скорее немецкая «странная победа»? Посетителям предлагается следующая концепция: двадцать лет работы историков поставили под сомнение прежде ошибочный взгляд на историю: победа Германии 1940 г. не была неизбежной, поэтому в ходе осмотра экспозиции участнику предлагается «противостоять взглядам солдат, политических лидеров и гражданского населения, оказавшихся в ловушке исхода»⁴⁹.

Эту же концепцию поддерживает вышедший в 2020 г. фильм «Де Голль» (реж. Г. ле Бомин), острие пафоса которого направлено против «пораженческой» политики французской администрации и старых генералов. Основной идеей фильма является глорификация Шарля де Голля и его исключительных человеческих качеств, а также возможность победы над Германией в 1940 году. Аналогичную концепцию поддерживает «Фонд Шарля де Голля», рассматривающий политика в исключительно восторженных тонах, как беспримерного солдата, спасителя Франции, чье наследие Республика должна ценить⁵⁰.

Помимо воспитания гражданственности в рамках образовательной системы, существуют иные общенациональные формы привлечения

молодого поколения к проявлению патриотизма и гражданских чувств. В качестве примера можно привести «День защиты Отечества и гражданственности» (la Journée de Défense et de Citoyenneté), введенный в 1998 г. президентом Ж. Шираком и реализуемый военным министерством Франции. Мероприятие отдаленно напоминает военные сборы – подростки сдают экзамен по французскому языку, после чего военные знакомят участников с вопросами гражданственности, долга, рассказывают о современных европейских и международных проблемах, состоянии французской армии. Это также возможность для участников открыть для себя военную службу, различные направления военной подготовки. По завершении программы каждому участнику выдается индивидуальный сертификат, который необходим для сдачи экзамена на степень бакалавра, для поступления в университет, для получения водительских прав или для подачи заявления на работу государственного служащего. Участие в мероприятии обязательно для всех французских граждан, как юношей, так и девушек, в возрасте от 16 до 25 лет. Мероприятие широко освещается в видеорепортажах центральных СМИ⁵¹. День защиты Отечества и гражданственности «напоминает всем, что мир и демократия имеют цену, которую платят солдаты, готовые пожертвовать своей жизнью за свою страну»⁵².

Формирование гражданственности и патриотизма в современном французском обществе балансирует на грани двух тенденций: национальной и общеевропейской. В начале XXI в. французы активно включились в процесс конструирования «европейского проекта». Это было время больших надежд на укрепление европатриотизма, который, как предполагалось, будет способствовать активизации европейской интеграции.

Важной вехой в процессе обсуждения данного вопроса стала статья Ю. Хабермаса и Ж. Деррида «Наше обновление после войны: второе рождение Европы»⁵³, в которой авторы выразили надежду на формирование общей «европейской политической ответственности» на основе единой исторической памяти через проработку трагического коллективного опыта войн. Однако уже первые попытки реализации этого проекта встретили критику со стороны интеллектуалов. Одной из первых об ошибочном пути построения общеевропейской идентичности на основе памяти о Холокосте заявила А. Ассман⁵⁴. По ее мнению, пространство памяти, в котором продолжают господствовать образы жертв, победителей и проигравших, заведомо не объединяет, а разъединяет. Этот вопрос нашел отражение и в дискуссии во французской науке. Основная часть ученых сошлась во мнении, что невозможно сформировать общеевропейскую идентичность с помощью методов исторической политики; эта идея должна стать результатом закономерного эволюционного процесса развития общеевропейского объединения⁵⁵.

Исследователи рассматривают данный проект не только как разрушительное действие исторической политики, но и как стремление

некоторых государств, используя культ жертв, «расширить мнемоническое видение Единой Европы»⁵⁶. В итоге, по мнению эстонского социолога М. Малксоо, в коллективной памяти, которая не стремится к глубокому осмыслению процесса виктимизации, сформировалась аксиома: «Быть европейцем – значит быть жертвой войны, тоталитарного режима»⁵⁷. Транснациональную память о травме историк считает не явлением «коллективного покаяния», а «мнемонической безопасностью», вызванной необходимостью поддерживать дипломатические отношения между государствами Евросоюза⁵⁸.

По мнению ученого, «мнемоническая безопасность», существующая в интересах государства, а не общества, таит в себе опасные предзнаменования национализма: «Попытки изобрести общее прошлое, как правило, только провоцируют появление более жестоких различий между нациями»⁵⁹.

Преследуя, прежде всего, дипломатические цели, политическая элита демонстрирует высокую степень осознания своей «европейскости» для поддержания функциональных принципов наднациональной идентичности. Так, реализация европейского проекта во Франции на политическом уровне активно проявляется в праздновании юбилейных мероприятий, которые способствуют конструированию некоего «воображаемого сообщества».

Формирование наднациональной идентичности привело к отказу от «героического нарратива» и формированию «дискурса травмы» в юбилейных практиках. Ярким примером столкновения национального и наднационального стало празднование юбилея Аустерлица. Руководствуясь общеевропейской памятью о трагедиях, правительство президента Ж. Ширака решило предать память о победе «забвению».

Однако французские интеллектуалы ожидали от президента проведения масштабных мероприятий, особенно после того, как англичане торжественно отметили победу при Трафальгаре. На волне недовольства государственной политикой, в 2005 г. была создана организация «За свободу истории», от лица которой П. Нора осудил игнорирование правительством такого значимого события в истории Франции, как победы под Аустерлицем⁶⁰. Историк Э. Ле Руа Ладюри обвинил власти в том, что они подчинились «давлению заморских народов»⁶¹. Некоторые французские деятели этот спор посчитали смешным, утверждая, что для современной Европы масштабные «военные парады» уже не актуальны.

Знаковым событием в определении баланса между национальной и общеевропейской памятью стал юбилей Великой войны. Президент Э. Макрон использовал это событие для возрождения идеала наднационального нарратива, в очередной раз вспомнив, что победу в этом конфликте одержало общеевропейское объединение⁶². Однако празднование юбилея войны нашло свое отражение и в дискуссиях о нацио-

нальном патриотическом нарративе. Руководитель миссии по организации празднования 100-летия Первой мировой войны Ж. Зиме отмечал, что сегодня возникают трудности с обоснованием исторической преемственности по отношению к Великой войне, так как Франция не ведет войн, а те, кто погибают за нее в наши дни, – профессионалы, воюющие далеко от французских границ⁶³. И, тем не менее, исторический материал и годовщины событий, составляющих фундамент национального мифа Французской Республики, дают возможность для апробации методов воспитания патриотизма и гражданственности. Так, доминантой Дня Перемирия 11 ноября традиционно является военный парад, празднование мобилизации 1914 г. в муниципалитетах и желание услышать ответ на вопрос: «... Когда они [французские граждане] будут отдавать дань уважения всем погибшим в Великой войне, перед ними встанет вопрос, прочно записанный в памяти, посвященной столетию: готовы ли граждане XXI века умереть за Отечество?»⁶⁴

Однако, несмотря на сохранение отдельных элементов «патриотического мифа», в целом, в пространстве юбилеев и в образовательной системе преобладают общеевропейские тенденции, что затрудняет процесс конструирования национального нарратива. Данная проблема нашла свое отражение и в кинематографе, который наряду с учебниками и юбилейными мероприятиями формирует чувство патриотизма в сознании молодежи.

Так, европейские фильмы последних лет, посвященные войнам, в которых принимала участие Франция, акцентируют внимание на конфликте как трагедии человека⁶⁵. Кинематограф также стремится продемонстрировать на примере образов Наполеоновской эпохи, Первой мировой и Второй мировой войн, что человечество должно стремиться к сохранению, прежде всего, общеевропейских ценностей⁶⁶. Однако обесценивание патриотических милитаристских идей привело к формированию сценической «культуры смеха» в военной тематике. Следует отметить, что это наблюдается только применительно к истории Наполеоновской эпохи и Первой мировой войны⁶⁷, так как трагедия Второй мировой еще не пережита европейским обществом.

При рассмотрении проблемы патриотизма через призму его соотнесенности с общеевропейскими образовательными программами и концепциями, возникает вопрос о степени влияния и взаимодействия европейских ценностей и «любви к Франции»⁶⁸. С. Токе отмечал, что не видит особой привязанности своих учеников европейской идее, отождествления себя, прежде всего, с территорией ЕС⁶⁹. По всей видимости, данная проблема действительно существует. Речь Сильвии Гулар, сторонницы Э. Макрона, депутата Европарламента, посвященная «европейскому патриотизму» и примату европейских ценностей над национальными, произнесенная в 2015 г., была очень эмоциональной. Она

резко критиковала поборников «национального патриотизма», «играющего на эмоциях, аффекте, поющих сладкую народную колыбельную по причине страхов страдания»⁷⁰. Более того, патриотизм, по крайней мере, в части проевропейски настроенных элит, ассоциируется, скорее, с национализмом.

Таким образом, мы наблюдаем явное противоречие в формировании патриотического дискурса во Франции. С одной стороны, в национальном дискурсе сохраняются элементы милитаризма, с другой стороны – наднациональный дискурс стремится к совершенно противоположным тенденциям. Однако приведенный материал об отражении образов общеевропейской памяти в сознании французских школьников ставит под сомнение процесс формирования наднациональных рамок коллективной памяти. При всех очевидных различиях в отмеченных подходах, считаем необходимым отметить, что процесс конструирования наднациональной памяти привел к существенным изменениям в методах преподавания истории войн, сделав объектом изучения гуманистические и гражданские ценности.

Примечания

1. См. напр.: ANGENOT M. L'antimilitarisme contre la «religion patriotique». P. 2006.
2. См., напр.: LOURME L. Qu'est-ce que le Patriotisme? P. 2019.
3. CHABANE J-X., TOUQUET S. Jeunesse et Patrie, une union libre? – *Inflexions*. 2014. No. 26, p. 105–110.
4. См., напр.: FOURCHARD F., HUET-GUEYE M., BEAUMATIN A., ROUYER V., LARROZE-MARRACQ H., MIEYAA Y., LANNEGRAND-WILLEMS L. Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique des processus identitaires et de socialization. – L'orientation scolaire et professionnelle. 2017. No 46. URL: <http://journals.openedition.org/osp/5319>; L'Université européenne, acteur de citoyenneté. *Academia-Bruylant*. 1999; CARON C. La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale: pourquoi et comment? – *Lien social et Politiques*. Citoyenneté des enfants et des adolescents. 2018. No. 80, p. 52–68.
5. См., напр.: БОРИСОВА Н.Е. Формирование гражданственности подрастающего поколения в современной Франции на традициях французской школы. – *Вестник Вятского государственного университета*. 2012. № 1–3; КОРОСТЕЛЁВА А.А. Современная французская система образования: содержание и инновации в области гражданского образования. – *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*. 2017. № 4; АНТОНОВА Е.С. Гражданское воспитание в современной школе Франции. – *Известия ВГПУ*. 2008. № 9.
6. См., напр.: COUVREUR G. *Musulmans de France: diversité, mutations et perspectives de l'islam français*. P. 1998; BENSIMON-DONATH D. *L'intégration des juifs nord-africains en France*. La Haye-Mouron. 1971.
7. *TARIQ R. Citoyenneté et participation des jeunes en France*. – *Agora débats jeunesses*. 2002. No. 27, p. 107.

8. Arrêté du 9 juin 2008 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORF-TEXT000018998511/2020-12-27/>
9. Qu'y a-t-il dans les «cours de morale» à l'école? URL: <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/08/26/01016-20150826ARTFIG00288-qu-y-a-t-il-dans-les-cours-de-morale-a-l-ecole.php>
10. Histoire. Géographie. Vol. 3. P. 2015.
11. DALISSON R. Histoire de la memoire de la Grande Guerre. P. 2015.
12. CHABANE J-X., TOQUET S. Op. cit., p. 105–110.
13. Le Monde. 12 novembre. 1999.
14. ZIMET J. Commémorer la Grande Guerre (2014–2020): propositions pour un centenaire international. Rapport au Président de la République. URL: <https://www.vie-publique.fr/rapport/33552-commemorer-la-grande-guerre-2014-2020-propositions-pour-un-centenaire>
15. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев. М. 2020, с. 467.
16. Там же.
17. Apocalypse. 10 destins. URL: <https://www.reseau-canope.fr/apocalypse-10destins/en/home.html>
18. ZIMET J. Op. cit.
19. См., напр.: BASTIEN LELIÈVRE. Comprendre et apprendre la Première Guerre mondiale avec le film de fiction. Education. 2014. URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132031/document>
20. Musiques et musiciens de la Grande Guerre. URL: <http://memorial-verdun.fr/event/musiques-musiciens-de-grande-guerre>
21. HARDIER T., ROCHAS E. Pratiques et représentations des commémorations de la Grande Guerre: l'exemple des élèves du collège Éluard de Noyon (Oise). – Matériaux pour l'histoire de notre temps. 2016. No. 121–122 (3–4), p. 52.
22. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев, с. 460.
23. ZIMET J. Op. cit.
24. Ibidem.
25. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев, с. 468.
26. HARDIER T., ROCHAS E. Op. cit., p. 51.
27. Les partenaires liés à la mémoire. URL: <https://www.education.gouv.fr/les-partenaires-lies-la-memoire-5375>
28. Война, политика, память: Наполеоновские войны и Первая мировая война в пространстве юбилеев, с. 468–469.
29. L'enseignement de la Grande Guerre de 1914 à nos jours. Entretien avec Benoît Falaize. URL: <https://actualites.ecoledeslettres.fr/sciences-humaines/histoire-sciences-humaines/lenseignement-de-la-grande-guerre-de-1914-a-nos-jours-entretien-avec-benoit-falaize/>
30. Academie de Lyon. Mémoire et citoyeneté. URL: <http://www.ac-lyon.fr/pid36865/memoire-citoyennete.html>
31. См., напр.: Ateliers pédagogique. URL: <https://www.museedelagrandeguerre.eu/fr/espace-pedagogique/visitez-le-musee/ateliers-pedagogiques.html>

32. *HARDIER T., ROCHAS E.* Op. cit., p. 52.
33. Ibidem.
34. Ibidem.
35. Les partenaires liés à la mémoire.
36. Histoire. Géographie. Vol. 4, p. 35.
37. Ibid., p. 64.
38. Débat: Le devoir de mémoire sur la Shoah en France, un exercice difficile? URL: <https://theconversation.com/debat-le-devoir-de-memoire-sur-la-shoah-en-france-un-exercice-difficile-130724>
39. *BENSOUSSAN G.* L'enseignement de la Shoah dans l'Éducation nationale française (1945–1990). – Revue d'Histoire de la Shoah. 2010. No. 193 (2), p. 149.
40. *TUTIAUX-GUILLON N.* Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques. – Revue française de pédagogie. 2008. No. 165. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/1058>
41. *DOURNEL J.-P.* De Gaulle et la Résistance dans les manuels scolaires. In: De Gaulle, la résistance, Vendroux dans le nord de la France. Arras. 2019. URL: <https://books.openedition.org/apu/625>
42. Débat: Le devoir de mémoire sur la Shoah en France, un exercice difficile?
43. *REY B.* Ernst Sophie (dir.). Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement. – Revue française de pédagogie. 2008. No. 168, p. 141–143.
44. Les partenaires liés à la mémoire. URL: <https://www.education.gouv.fr/les-partenaires-lies-la-memoire-5375>
45. Objectifs de la Fondation. URL: https://www.fondationresistance.org/pages/la_fondation/objectifs.htm
46. Le Monde. 11 avril. 2008. URL: https://www.lemonde.fr/culture/article/2008/04/11/des-photographies-de-propagande-nazie-provoquent-un-malaise_1033538_3246.html. В российских СМИ: Обыкновенный вишизм. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/904226>
47. Concours national de la Résistance et de la Déportation. URL: <https://eduscol.education.fr/1833/concours-national-de-la-resistance-et-de-la-deportation>
48. L'offre pédagogique du Mont-Valérien. URL: <http://www.mont-valerien.fr/informations-pratiques-et-pedagogie/espace-enseignants/programme-pedagogique/>
49. Exposition temporaire une estrange defaite. URL: <https://www.chrd.lyon.fr/chrd/edito-musee/exposition-temporaire-une-etrange-defaite>
50. De Gaulle avant De Gaulle. URL: <https://enseigner.charles-de-gaulle.org/>
51. France: comment sensibiliser les jeunes aux concepts de patriotisme et de défense de la Nation? URL: <https://www.france24.com/fr/20160210-focus-france-attentat-expansion-service-civique-citoyennete-jeunesse>
52. Citoyennete nouveau site pour faciliter URL: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1661695/citoyennete-nouveau-site-pour-faciliter-la_jd-c#:~:text=La%20JDC%20est%20une%20journée,leur%20vie%20pour%20leur%20pays.&text=en%20difficulté%20scolaire
53. *ДЕРРИДА Ж., ХАБЕРМАС Ю.* Наше обновление после войны: второе рождение Европы. – Отечественные записки. 2003. № 6.

54. АССМАН А. Забвение истории – одержимость историей. М. 2019.
55. CHAUDET D. Patriotisme national et sentiment pro-européen: Une opposition inéluctable? – Euro-Power. 2008; NAMER G. «Une mémoire collective européenne est-elle possible?» – Revue suisse de sociologie. 1993, No. 1; LECONTE C. L'Union européenne et la question du patriotisme constitutionnel. – Politique européenne. 2006. No. 2 (19).
56. MALKSOO M. The Memory Politics of Becoming European: The East European Subalterns and the Collective Memory of Europe. – European Journal of International Relations. 2009.
57. Ibidem.
58. MALKSOO M. Memory must be defended: Beyond the politics of mnemonic security. – Security Dialogue. 2015. No. 43 (3).
59. Ibidem.
60. L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République. URL: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035_2950_1987_num_37_4_411650_T1_0559_0000_000
61. Polémique autour des célébrations du bicentenaire de la bataille d'Austerlitz. Le Monde. 03 décembre. 2005.
62. Un centenaire de l'armistice entre patriotisme et sentiment pro-européen // URL: <https://www.euractiv.fr/section/l-europe-dans-le-monde/news/un-centenaire-de-larmistice-entre-patriotisme-et-sentiment-pro-europeen/>
63. ФАДЕЕВА Т.М. 1914–2014: годовщина Великой войны в истории. Взгляд из Франции (сводный реферат). В кн.: Первая мировая война. Современная историография: Сборник обзоров и рефератов. М. 2014, с. 76–77.
64. ZIMET J. Op. cit.
65. См., напр.: «Они никогда не станут старше» (2008), «Долгая помолвка» (2004), «Боевой конь» (2011), «Спасти рядового Райана» (1998), «Пианист» (2002), «Игра в имитацию» (2014) и т.д.
66. См., напр.: «Счастливого Рождества» (2005), «Дипломатия» (2014), «Наполеон» (2002) и т.д.
67. См., напр. «Черная гадюка» (1989), «Саботаж» (2000), «Новая одежда императора» (2001).
68. CHABANE J-X., TOQUET S. Op. cit., p. 105–110.
69. Ibidem.
70. Un patriotism européen. URL: <https://www.sylviegoulard.eu/quest-ce-qui-est-patriotique-un-patriotisme-europeen/>

Patriotism “in French”: European Project and Educational System

Postnikova A.A.

*Doctor of Historical Sciences,
Assistant Professor, Department of World History
and Historical Disciplines Teaching Methods,
Ural State Pedagogical University
e-mail: alina33_07_87@mail.ru*

Abstract. In recent years, we have been observing how a European project to construct a supranational identity suffers one crisis after another. The question of using the image of the past in the formation of national and pan-European identities is regularly at the center of discussions in European science. This article examines the role of the educational space, cinema, the history of wars, «anniversary practices» in the focus of the European project and French patriotism. One of the main reasons why the authors turned to the French presentation of the Napoleonic era, the First and Second World Wars, is the noticeable position of these events in the formation of national patriotism and Europatriotism. The authors, recognizing the fact that the French discourse welcomes the concept of citizenship based on pan-European values, nevertheless questioned the process of forming a supranational framework of collective memory.

Keywords: patriotism, national identity, youth, citizenship, European project.

Студенческое самоуправление как инструмент воспитательной работы в профессиональных образовательных организациях Республики Татарстан

Пулатова Н.Э.

*Магистр кафедры методологии обучения и воспитания,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: nellayy@mail.ru*

Ключевые слова: студенческое самоуправление, воспитательная работа, профессиональные образовательные организации, самоуправление, саморазвитие, самообразование.

В настоящий момент в профессиональных образовательных организациях Республики Татарстан происходит активное восстановление органов студенческого самоуправления и свою работу основывают исходя из потребностей студентов в образовании и саморазвитии. На данный момент органов студенческих самоуправлений в Республики Татарстан 104 из 120 профессиональных образовательных организациях. Благодаря этому в образовательной организации появляется новый инструмент воспитательной работы, который направлен на улучшение самостоятельности студентов и активное привлечение их к внеурочной деятельности.

Органами студенческого самоуправления в Республике Татарстан являются:

- в Республики Татарстан – Региональная молодёжная общественная организация «Лига студентов Республики Татарстан»;
- в муниципальных районах – городские студенческие советы, представительства РМОО «Лига студентов Республики Татарстан»;
- в профессиональных образовательных организациях – профсоюз студентов, студенческие советы;
- в учебных группах – профорг учебной группы и староста;
- в общежитиях – советы общежитий.

В соответствии с законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» советы обучающихся (студенческие советы) должны существовать во всех образовательных организациях Российской Федерации. Студенческое самоуправление является важным элементом общей системы образовательного процесса, позволяющим студентам участвовать в управлении профессиональной образовательной организации и организовывать в нем свою жизнь через органы коллективного самоуправления различных уровней и направлений.

Воспитание студента в период обучения в профессиональной образовательной организации является важным этапом социализации и саморазвития личности, когда по существу завершается целенаправленное воспитательное воздействие на личность организуемой и регулируемой обществом системы образования. Вместе с тем этот этап является и началом того периода в жизни человека, когда у человека в целом заканчивается развитие его жизненной позиции – отношения жизни как таковой и собственной жизни в этом мире, когда он берет на себя ответственность за сделанный выбор и начинается сознательное самообразование. Это диктует необходимость системной постановки учебного процесса в образовательной организации в органическом единстве с учебным процессом и научной подготовкой студентов. Вся совокупность характеристик, установок и ценностных ориентаций человека определяет взаимные связи с учебной, научной и воспитательной работой, которые определяют профессиональные и социальные компетенции будущего специалиста.

- Профессиональные знания, навыки и умения в профессиональных образовательных организациях являются самым качественным инструментом, который может принести пользу и вред обществу и человечеству в целом в зависимости от нравственных качеств будущего профессионала.
- Российские налоги на подготовку будущих специалистов могут оказаться невозвратными, если выпускники профессиональных образовательных организаций не будут патриотами своей Родины и будут руководствоваться чисто коммерческими соображениями при определении своих жизненных приоритетов.
- В условиях быстрого устаревания информации и перехода к парадигме «обучение на протяжении всей жизни» сам процесс обучения неизбежно становится индивидуализированным.

Таким образом, и студент, и выпускник постоянно сталкиваются с необходимостью осознанного и ответственного выбора, что предполагает наличие незаурядных волевых качеств личности – целеустремленности, последовательности, способности самостоятельно принимать решения и готовности нести ответственность за их последствия.

Важна и проблема социально-психологического комфорта в студенческой среде. Будет ли студент получать знания с радостью и желанием, будет ли обеспечена высокая успеваемость, зависит не в последнюю очередь от того, как будут выстроены отношения внутри учебного коллектива, между студентами и преподавателями, между студентами и администрацией образовательной организации. Только совокупный эффект таких условий и средств воспитания, как создание благоприятной образовательной среды, влияние личности воспитателя и его деятельности, личностного и социально-ролевого общения, активной творческой

деятельности студентов, соотносится с особенностями их социально-возрастной период развития, может дать положительный эффект.

Большое количество студентов принимающие участие в студенческом самоуправлении, деятельности студенческих объединений и решении молодежных проблем свидетельствует о том, что студенты заинтересованы в развитии в различных сферах деятельности (творческой, общественной, профессиональной и др.). Это способствует решению одной из основных задач образования в профессиональных образовательных организациях – повышению качества профессиональных навыков молодых кадров, готовности выпускника к адаптации в сложной социокультурной среде.

В настоящий момент в связи с появлением новых технологий и современной организацией труда успешность выпускника профессиональной образовательной организации на рынке труда определяется уровнем развития, так называемых «мягких навыков» (англ. soft skills). В soft skills тесно связаны с личностными качествами и установками (поведенческая гибкость, ответственность, дисциплинированность, самоуправление), а также социальные навыки (общение, работа в команде, эмоциональный интеллект) и управленческие навыки (тайм-менеджмент, лидерство, решение проблем, критическое мышление).

Исходя из значимости вышеперечисленных функций роли студенческого самоуправления в формировании ключевых компетенций обучающихся, возникает необходимость создания в многоуровневой образовательной организации организационно-педагогических условий, включающих: информационно-правовые и ресурсно-правовые, методическое обеспечение органов студенческого самоуправления; совершенствование механизма студенческого самоуправления; педагогическая поддержка самостоятельных студенческих коллективов; формирование общественного мнения по проблемам воспитания студентов; разработка предложений для администрации образовательной организации, государственных органов и общественных объединений по вопросам молодежной политики, а также контроль за их реализацией на практике; организация сотрудничества студенческих объединений всех уровней (республиканский, муниципальных, городских, внутриучебных).

На основе анализа опыта студенческих общественных объединений, а также теоретических разработок педагогической науки можно дать несколько рекомендаций для организаторов внеучебной деятельности в образовательных организациях высшего образования.

Организация студенческих сообществ в профессиональных образовательных организациях – это не только решение образовательных задач, но и активное привлечение студентов к практической и правовой деятельности. В деятельности студенческого объединения важна системная работа студентов, эффективность которой обеспечивается

руководством наставников-кураторов объединения. При этом куратору в современных условиях важно постоянно повышать свою квалификацию и саморазвитие. Учитель помогает молодым людям приобрести навыки сначала исполнительской, а затем организаторской деятельности. Успех органов студенческого самоуправления напрямую связан с количеством студентов, которые являются членами совета. Для организаторов внеучебной работы со студентами важно активное вовлечение младших курсов в студенческие сообщества. Для последующей их адаптации в учреждении.

Участие в деятельности студенческого самоуправления развивает у студентов такие качества, как креативность, самостоятельность, умение быстро принимать решения, адекватную реакцию в общении с другими людьми, выступлении перед аудиторией. В то же время в характерной для данного вида деятельности студенты формируют новые для себя ценностные ориентации. Это позволяет студентам почувствовать и оценить свои способности, создает условия для самоуправления студенческими объединениями и воспитывает их в области профессиональной квалификации.

Литература

1. *Сергеева С.В., Воскресенко О.А.* Самоуправление как элемент системы воспитания студенческой молодежи в многоуровневой образовательной организации // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – № 6;
2. *Концепция воспитания студентов вузов РФ: Методическое пособие /* Под ред. В. Т. Лисовского. СПб: Изд-во СПбГУ, 1999. 92 с.

Исследование в программе «Ядро бакалавриата ТГУ» как пример сбора обратной связи от преподавателей

Столбова Е.О.

Студентка,

Томский государственный университет (НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: stolbovaekaterina922@gmail.com

Высшие учебные заведения сталкиваются с такими процессами, как массовизация, цифровизация и менеджеризация, в связи с этим возникает необходимость во введении новых образовательных программ и применении инновационных форматов обучения. Для успешной адаптации подобных нововведений необходимо проведение исследований по сбору обратной связи.

Традиционному лекционно-семинарскому формату высшего образования существуют альтернатива – свободное образование, представляющее собой систему курсов, связанных с развитием критического мышления, и курсов, направленных на воспроизводство культурных традиций. В таких программах отсутствует ориентация на подготовку студентов под конкретное рабочее место, это обеспечивает дисциплинарную широту. В программах свободного образования акцентируется внимание на личное взаимодействие студента с изучаемой дисциплиной под руководством преподавателя.

Образовательная программа «Ядро бакалавриата ТГУ» является примером программы свободного образования. «Ядро бакалавриата ТГУ» было запущено в 2018 году, на данный момент оно находится в процессе адаптации и для дальнейшего эффективного обучения в подобном формате необходимо понимание того, как участники образовательного процесса оценивают применение новых образовательных технологий.

В апреле 2022 году у организаторов «Ядра бакалавриата ТГУ» возникла необходимость в сборе обратной связи от преподавателей, прошедших курс повышения квалификации, направленный на включение в программу новых кадров. В ходе данного исследования выявлялось, какое у преподавателей ТГУ представление о профессиональной деятельности, как они относятся к программе «Ядро бакалавриата», какие достоинства и недостатки в ней видят.

Предварительно был проведен ряд экспертных интервью с руководителями программы, которые позволили ознакомиться с текущими задачами по организации деятельности программы, после чего было проведено 11 полуструктурированных интервью с преподавателями. В роли информантов выступали преподаватели гуманитарных дисциплин, с опытом работы от 1 года. Анализ проводился методом кодирования.

Выяснилось, что преподаватели часто рассматривают свою деятельность не как работу, а как призвание, процесс личностного становления. В своей преподавательской практике информанты сталкиваются с рядом проблем, некоторые из которых соотносятся с общими изменениями, произошедшими в академической среде, а другие – с проблемами, связанными с доминированием традиционного подхода к образовательной деятельности.

Так, преподаватель с опытом работы более 20 лет выделяет проблему с мотивацией студентов, проблему сокращения ставок и скудную с финансовой точки зрения оценку деятельности; общий бюрократизм в университете, охватывающий и саму систему формирования учебных курсов. Молодые преподаватели отмечают трудоемкость подготовки к занятиям и эмоциональный труд; сложное начало профессионального пути с осознанием своей неопытности; постоянную включенность в работу. Выделяют момент, связанный с трансформацией образования: студенты не воспринимают знания, получаемые в стенах университета от преподавателя как неповторимые и уникальные, ведь «все можно загуглить». Преподаватели со стажем более 7 лет говорят о плохо регулируемой и большой нагрузке, которая снижает качество работы и приводит выгоранию, а также эмоциональной нагрузке из-за дистанционных занятий.

Преподаватели отмечали значимость «Ядра» как образовательной программы, подающей большие надежды. Некоторые даже сообщили, что хотели бы, чтобы во времена студенчества у них была возможность обучаться на подобных программах. Оценили идею междисциплинарного взаимодействия студентов. Технологии, применяемые в проекте, преподаватели рассматривают как передовые, а также подчеркивают возможность развития у студентов творческих способностей во время обучения в программе, замечают проектную работу участников «Ядра бакалавриата». Преданность преподавателей «Ядра бакалавриата ТГУ» своему делу – одно из главных достоинств проекта, по мнению коллег-информантов.

Проблемы, которые, с точки зрения преподавателей, возникают в работе проекта, можно разделить на внешние и внутренние. Внешние: устройство системы образования, наличие в университете дискуссии о возможности существования междисциплинарного «Ядра», а также проблемы, связанные с отношением к программе внутри университета. Внутренние: отсутствие рефлекслирующего лидера и отсутствие базового, разделяемого всеми видения того, как «Ядро бакалавриата ТГУ» должно быть устроено и развиваться. Замечают, что в проекте отсутствует четкий консенсус по поводу критериев оценивания работ студентов и понимания целевых образовательных результатов.

Проведенное исследование в очередной раз подтвердило возникновение необходимости введения новых образовательных программ

в современном университете, которая отражается на преподавательской деятельности. Особенно остро ощущаются необходимость во внедрении новых подходов и технологий преподавания, увеличение интенсивности труда, рост нагрузки и конкуренции между преподавателями за рабочее место и ставку, повышение числа требований к научно-методической работе, формализация разработки учебно-методического материала. Цифровизация и стремительный переход на удаленный режим работы могут вызывать у преподавателей техностресс, а переход к инновационной модели преподавания может быть психологически тяжелым. В ходе анализа интервью с преподавателями ТГУ выяснилось, что специфика преподавательской деятельности преподавателей ТГУ соотносится с общими тенденциями развития преподавания, а также удалось определить отношение преподавателей к программе «Ядро бакалавриата ТГУ», что помогло для решения реальных управленческих задач.

Литература

1. *Абрамов Р.Н.* Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета/ Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев// Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 88–110.
2. *Куклина М.В.* Образовательные вызовы экономики знаний //Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 9–15.
3. *Правдина М.А.* Зачем университетам внутренние исследования? Обзор зарубежного опыта institutional research // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 4. – С. 56–65.
4. *Саввина О.В.* Миссия университета //Современное образование. – 2012. – № 2. – С. 155–179.
5. *Чукова Т.С.* Неустойчивая занятость в академической среде: психологические следствия и векторы реагирования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 2. – С. 74–85.

**Institutional research in «TSU Bachelor Core»
program as an example of gathering
feedback from the academics**

Ekaterina Stolbova
student,

Tomsk State University, Tomsk, Russia
e-mail: stolbovaekaterina922@gmail.com

Обратная связь от первокурсников после курса «Погружение в университетскую среду»

Столбова Е.О.

Студентка,

Томский государственный университет (НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: stolbovaekaterina922@gmail.com

Назарова А.В.

Студентка,

Томский государственный университет (НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: angelinavictorovna1303@gmail.com

Остапенко М.А.

Студентка,

Томский государственный университет (НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

e-mail: ostapenko.mari01@mail.ru

Адаптация – приспособление необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях, а также процесс включения индивида в новую социальную среду, освоение им специфики новых условий [2]. Поступление в университет является важным жизненным этапом для вчерашних школьников, однако он сопровождается процессом адаптации к университетской среде, академическим практикам, новому коллективу и месту обучения. В процессе адаптации к новым реалиям студенты-первокурсники сталкиваются с различными проблемами: незнание возможностей, которые предоставляет вуз, непонимание организации учебного процесса и того, к кому следует обращаться при возникновении каких-либо вопросов. Возникает необходимость в создании внутри университета механизмов погружения новоиспеченных студентов в университетскую среду, в реализации особых курсов, демонстрирующих возможности, которые дает высшая школа, и инструменты решения возникающих проблем, особенно остро эта необходимость ощущается в период дистанционного обучения. Важно понимать, что образовательная реальность динамична и университет постоянно меняется, меняются и запросы абитуриентов, появляются новые особенности, которыми отличаются первокурсники, в связи с этим важно работать над эффективностью адаптационных курсов для студентов при помощи институциональных исследований по сбору обратной связи для выявления недостатков данных курсов.

Проведенное исследование – пример сбора обратной связи от студентов, адаптирующихся к университетской среде в период, когда отсутствует живая коммуникация и все обучение проходит в дистанционном

режиме. Цель исследования – определить, как первокурсники оценивают онлайн-курс «Погружение в университетскую среду ТГУ», который был специально разработан для помощи студентам в адаптации к университетской жизни в столь непростое время.

Исследование проводилось в апреле 2022 года. Методом выступал контент-анализ. Было проанализировано 1729 рефлексивных эссе от первокурсников. Все изучаемые документы относились к одному виду, что обеспечило достаточную частоту появления измеряемых признаков [3].

Выяснилось, что получение профессиональных навыков (*hard skills*), реализация в специальности – основная цель поступления для 49 % первокурсников. Для 23 % -получение социальных связей, знакомств. 18 % студентов нацелено на реализацию в научно-исследовательской деятельности, также 18 % – на получение *soft skills*, личностное развитие. Реже целями первокурсников выступали получение опыта студенческой жизни, эмоциональная составляющая студенческого опыта и практик (10 %), поиск себя, самопознание (9 %) и получение диплома о высшем образовании (5 %).

Только 7 % всех студентов посчитали курс бесполезным. Основными достоинствами «погружения» стали представленная на сайте университета карта возможностей ТГУ, которую оценило 67 % студентов, знакомство с историей и инфраструктурой университета (67 %), навигация по электронным ресурсам (26 %), тесты (16 %). Основные недостатки – электронный формат (52 %), неинтересные лекции (18 %), отсутствие новизны информации (15 %). Следует отметить, что дистанционный режим в целом негативно влияет на адаптацию студентов к университетской реальности [1].

После пройденного адаптационного онлайн-курса первокурсники захотели посетить музеи и/или ходить в библиотеку (13 %), записаться на кампусные курсы (16 %), заинтересовались программами академической мобильности (11 %). 21 % составили студенты, ориентированные на вступление в клубы ТГУ, студенческие отряды, Профком, различные комиссии, школы при ТГУ. Часть студентов планирует реализовываться посредством университетских кружков (16 %) и волонтерской деятельности (16 %).

Литература

1. *Габышева Т.П.* Особенности учебной адаптации студентов первого курса в условиях самоизоляции // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 12. – С. 250–253.
2. *Резник С.Д.* Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы /С.Д. Резник, М.В. Черниковская, Е.В. Носова // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 2. – С. 36–41.

3. Пашина И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения // Научная периодика: проблемы и решения. – 2012. – № 3. – С. 40.

Feedback from first-year students after the course «Immersion in the university environment»

Ekaterina Stolbova

student,

Tomsk State University, Tomsk, Russia

e-mail: stolbovaekaterina922@gmail.com

Angelina Nazarova

student,

Tomsk State University, Tomsk, Russia

e-mail: angelinavictorovna1303@gmail.com

Maria Ostapenko

student,

Tomsk State University, Tomsk, Russia

e-mail: ostapenko.mari01@mail.ru

ЧАСТЬ 5

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Дидактические средства формирования представлений у старших дошкольников о малой Родине

Ахмедьярова Г.М.

Бакалавр,

*Факультет начального, дошкольного
и специального образования, Омский государственный
педагогический университет, г. Омск, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста, представлены результаты диагностики этого процесса в старшей группе детского сада г. Омска, анализ проблем в создании развивающей образовательной среды. Предложен комплекс дидактических средств для формирования представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста, включая электронные ресурсы.

Ключевые слова: представления о малой Родине, старшие дошкольники, дидактические средства, электронные ресурсы.

Развитие ребенка в обществе невозможно без формирования у него знаний о культуре и истории государства, о малой Родине, том месте, где он живет. Академик Д.С. Лихачев подчеркивал, что «любовь к родному краю, знание его истории – основа, на которой и может осуществляться рост духовной культуры всего общества ...» [3, с. 57–63]. Воспитание человека начинается с раннего детства. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) определены требования к познавательному развитию дошкольников. Одним из них является «формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках» [6]. Научные исследования (Л.Н. Деркач, С.А. Козлова, Е.А. Царегородцева и др.) и практический опыт педагогов доказывают, что дошкольникам, в силу особенностей их восприятия окружающей среды, «легче понять и принять культуру близкого окружения» [3, с. 21–26].

Но современная окружающая среда насыщена противоречивой информацией, что создает трудности в формировании у дошкольников представлений об истории, культуре, природе родного города или села.

Возникает проблема, какими должны быть дидактические средства, которые помогут воспитателю формировать представления ребенка о малой Родине.

В философских словарях представление определяется как одна из форм.

познания объективного мира, «связь между представлениями, выраженной на вербальном уровне, оформляется в качестве суждений, благодаря которым осуществляется накопление и реализация повседневного знания» [9, с.1107]. в психологическом словаре Р.С. Немова также подчеркивается, что представление – это и когнитивный процесс, и его результат.

В справочной литературе по педагогике подчеркивается роль представления в процессе обучения, это «одно из условий, обеспечивающих ориентировку в действительности, при переходе «от ощущения и восприятия к мышлению» [2, с.213].

Анализ научных подходов к определению понятия представление, позволяет осознать, что процесс формирования представлений у дошкольников осуществляется с опорой на чувственное познание, это является основой для становления абстрактных представлений об объектах, явлениях в природе и общественной жизни места, где живет ребенок, установления связей между ними. Поэтому развитие представлений о малой родине у дошкольников происходит поэтапно, имеет свою структуру (мотивационный, эмоционально-чувственный, когнитивный компоненты, в более старшем возрасте деятельностный и рефлексивный). Их сформированность проявляется у детей в любознательности, интересе, в эмоциональных проявлениях к этому процессу, в знаниях о городе, его достопримечательностях, традициях, праздниках.

Нами было проведено эмпирическое исследование развития представлений о малой Родине у старших дошкольников (20 человек, возраст 5–6 лет) детского сада г. Омска.

Для диагностики были отобрана комплексная методика «Уровень патриотического воспитания дошкольников» авторов М.Ю. Новицкой, С.Ю. Афанасьевой, Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой.

Первое задание было направлено на определение уровня знаний дошкольников о родном городе. Результаты диагностики показали, что у детей старшей группы преобладает (55 %) низкий уровень знаний о городе Омске. Эти дети не знают названия улиц и площадей, испытывали трудности в назывании своего точного адреса, узнавали известные места города, но не могли вспомнить название достопримечательности, где они находятся.

Второе задание было направлено на выявление знаний о государственной символике России и города Омска (герб, флаг). Результаты диагностики детей старшей группы показали, что у детей преобладает

(85 %) средний уровень знаний символики родной страны, города. Дети могли выбрать из иллюстраций, которые предлагал педагог, флаг и герб России, называли цвета флага, но испытывали затруднения в выборе герба Омска,

Третье задание способствовало выявлению у детей представлений об истории народной культуры и традиций русского народа. Результаты проведенной диагностики в старшей группе показали у большинства детей (85 %) средний уровень знаний о народной культуре и традициях русского народа. Дети в основном правильно называли предметы быта и народные игрушки. После дополнительных вопросов взрослого, объясняли, как люди использовали эти предметы.

Четвертое задание было нацелено на изучение уровня проявления эмоционально-чувственного отношения к стране, а пятое задание – отношения к родному городу. Большинство старших дошкольников (55 %) имеют средний уровень в оценке этого компонента. Они проявляли интерес к беседе, старались отвечать полно и связано на вопросы, но в основном, преобладали краткие ответы, что объясняется особенностями развития речи в этом возрасте, эти дети могли привести примеры ситуаций из своей жизни.

Обобщение результатов диагностики продемонстрировало, что из 20 детей низкий уровень развития представлений о малой Родине имеют 2 ребенка (10 %), средний уровень патриотического воспитания имеют 17 детей (85 %) и высокий уровень развития представлений о малой Родине имеет 1 ребенок (5 %).

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что старшие дошкольники знают свое имя, фамилию, название страны, города, свой адрес; имеют представления о флаге, гербе, гимне России, плохо знают о гербе города; затрудняются назвать достопримечательности, зеленые зоны, улицы, площади города; затрудняются называть народные праздники, игрушки; с помощью взрослого называют растения и животных родного края и города; проявляют дружелюбие, но не всегда могут в объяснить свои чувства и личностное отношение к окружающей действительности, преобладают краткие ответы. Это не совсем соответствует утверждениям С.А. Козловой, что к концу средней группы дети уже должны иметь представления о стране.

Как видим, процесс развития представлений о малой родине у обследуемых старших дошкольников находится в начале его становления. Требуется дальнейшая непрерывная работа над выявленными проблемами педагога и родителей.

Также был проведен анализ предметно-развивающей среды в группе детского сада. Он показал, что имеются в небольшом количестве пособия и материалы для формирования представлений о малой родине у детей старшего дошкольного возраста: книги о городе, о природе,

иллюстративный материал. Дидактические материалы находятся в доступном месте для детей, красочные, привлекательные, что вызывает интерес у детей. Но для организации занятий недостаточно книг о природе и географии области, произведений фольклора, пособий (альбомы, книги, игры, карты), настольно-печатные игры, предусматривающие организацию разных видов и форм активности для формирования представлений о малой родине. Возможно это одна из причин, что для развития представлений о малой родине у педагогов недостаточно средств, чтобы организовать так образовательную деятельность дошкольников, где они реально смогут увидеть достопримечательности, произведения искусств, достижения людей города, его героев.

Анализ предметно-развивающей среды подтвердил, что для дальнейшей работы по формированию представлений о малой родине необходимы дидактические средства.

В соответствии с выявленными проблемами был разработан комплекс дидактических средств для развития представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста.

В широком смысле к дидактическим средствам относится все то, что «способствует достижению целей образования, т.е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения» [7, с. 207–212].

Польский учёный-педагог Винцент Оконь, разработчик классификации дидактических средств, утверждал, что они должны быть представлены в образовательной среде с точки зрения их степени сложности и возможности заменять действия педагога и автоматизировать действия обучающихся [8]. В соответствии с этой идеей мы предложили использовать не только иллюстрации символики государства и города, художественные произведения Л.В. Логиновой, А. Сиягоской, В. Степанова, произведения фольклора (потешки, загадки, присказки), наглядное представление произведений ремесел Омского региона, его флоры и фауны.

В эпоху информатизации образовательной среды методисты подчеркивают преимущества электронных средств обучения и информационно-коммуникационных технологий, что «дает возможность использования новых приёмов объяснения и закрепления; привлекает внимание детей движением, звуком, мультипликацией; создает «ситуацию успеха»; позволяет оперативно и объективно проверить, и оценить уровень знаний дошкольников о малой Родине и т.д.» [2, с. 21–26].

Для формирования представлений у старших дошкольников о достопримечательностях города Омска на платформе Learningapps нами были разработаны интерактивные задания [1]. Две игры «Найди пару». Две игры «Найди пару». В первой игре детям с помощью воспитателя на интерактивной доске нужно было прослушать название объекта города и соединить с его фотографией (Омский государственный цирк, омская

филармония, омские скверы и парки и т.д.). Во второй игре детям необходимо было соединить название достопримечательностей Омска с их фотографиями, детям предлагалось найти знаменитую Любочку, Степа-ныча, Тарские ворота и прочие объекты культуры.

Кроссворд включал вопросы о названии нашего города, о самой большой реке, которая протекает в нашем городе, о регионе в котором мы проживаем, о его флоре и фауне. Во время игры дети были активны, проявляли интерес, а после занятия делились с родителями знаниями о городе.

Таким образом, перед педагогами детского сада стоит задача: совершенствовать развивающую предметно-пространственную среду, использовать электронные ресурсы и цифровые средства в этом процессе, разрабатывать развивающие игровые ситуации на материале региона. Всю работу необходимо выстраивать на принципах интегративного подхода к организации образовательной деятельности дошкольников. Это позволит процесс формирования представлений о малой Родине у детей 6 лет сделать эффективным, способствовать развитию активной позиции маленького гражданина в обществе.

Литература

1. *Ахмедьярова, Г.М.* Интерактивные задания на платформе Learningapps для формирования представлений у старших дошкольников о достопримечательностях города Омска – 2022. URL: <https://learningapps.org/view25519198>
2. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogic/fc/slovar-207-4.htm#zag-2555>
3. *Дергач, Л.Н.* Современные подходы к патриотическому воспитанию дошкольников / Л.Н. Дергач // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 2. – С. 21–26.
4. *Козлова С.А.* Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. 2001. No 9. – С.25–27
5. *Микляева, Н.В.* Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / Н.В. Микляева. – К.: Сфера, 2013. – 144 с.
6. *Немов П.С.* Психологический словарь/под ред. П.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с. – URL: https://studylib.ru/doc/1745800/nemov-r.s.-psihologicheskij-slovar_.c.310 (14.10.2022).
7. Новейший философский словарь / под ред. А.А. Грицанова. Изд-е 3-е, испр. М.: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
8. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. Пер. с польского. – М., 1990. – 383с. – URL: <https://hum.edu-lib.com/pedagogika-psihologiya/okon-v-vvedenie-v-obshhuyu-didaktiku-onlayn> (14.10.2022).
9. ФГОС Дошкольное образование Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. N 30384.

10. Царегородцева, Е.А. Основные подходы в формировании патриотических чувств у старших дошкольников / Е.А. Царегородцева // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С. 207–2012. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22793711> (дата обращения 14.10.2022).

Didactic means of developing ideas in older preschoolers about the small Motherland

Akhmedyarova G.M.

Abstract: The article discusses the features of the development of ideas about the small Motherland in children of senior preschool age, presents the results of diagnosing this process in the senior group of the kindergarten in Omsk, and analyzes the problems in creating a developing educational environment. A set of didactic tools is proposed for the formation of ideas about the small Motherland in children of senior preschool age, including electronic resources.

Keywords: ideas about the small Motherland, older preschoolers, didactic tools, electronic resources.

Дворовые игры как фактор эффективного физического развития в старшем дошкольном возрасте

Боготова С.В.

*Магистрант, Московский государственный
психолого-педагогический университет*

Движение – главное проявление жизни человека, без него немаловажна творческая деятельность. Ограничение движений или их нарушение неблагоприятно сказывается на всех жизненных процессах.

Особенно большое количество движений требуется растущему организму. Неподвижность для маленьких детей утомительна, она приводит к замедлению роста, задержке умственного развития и снижению сопротивляемости инфекционным заболеваниям. В огромном количестве движений ребенка проявляется естественное стремление к физическому и психическому совершенствованию [1, 2, 3].

Сегодня, когда, связанная с образом жизни, проблема гиподинамии детей становится все более актуальной важной является задача поиска форм и методов работы с дошкольниками, способствующих увеличению их физической активности. Так как проблема гиподинамии детей связана с повседневной жизнью – увлеченность гаджетами, выбор дополнительных занятий не предполагающих физическую активность (программирование, шахматы, иностранные языки и т.д.), передвижение по городу на личном транспорте и др., традиционные физкультурные занятия проводимые в детском саду не могут ее решить.

Обратившись к традиционной детской субкультуре, которая является универсальными инструментами социализации и развития детей, отвечающим всем возрастным особенностям, мы предположили, что эффективным средством развития двигательной активности детей дошкольного возраста могут выступать подвижные дворовые игры.

Как показывают проведенные исследования столь популярные в прошлом веке дворовые игры, сегодня практически совсем пропали из повседневной жизни детей. Связано это с целым рядом факторов:

1. Состояние большинства дворовых территорий, зачастую не приспособлены для дворовых игр;
2. Родители предпочитают водить детей по детским кружкам и клубам, полагая, что дворовые игры небезопасны для детей;
3. Смартфоны, компьютер и прочих достижений информационных технологий прочно вошли в жизнь детей. В большинстве случаев предпочтение отдается виртуальным, а не традиционным играм [5, 6, 7]. При этом развивающий потенциал дворовых игр для ребенка дошкольного возраста трудно переоценить. Во время дворовых игр

у детей совершенствуются движения, развиваются такие качества, как инициатива и самостоятельность, уверенность и настойчивость, согласованность действий и произвольность.

Мы предположили, что знакомство с подвижными дворовыми играми позволит вернуть их в повседневную жизнь детей. Они смогут сами их организовывать, что приведет к повышению двигательной активности.

Для проверки выдвинутого предположения было проведено экспериментальное исследование, в рамках которого приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста посещающих ГБОУ «Школа 1352» г. Москва.

Исходя из того, что следствием двигательной активности является развитие физических качеств ребенка, показателем в рамках исследования являлось физическое развитие детей.

Все дети участвующие в эксперименте были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе вместо подвижных игр детям было предложено знакомство с дворовыми играми, которые чередовались каждые две недели. В контрольной группе практиковались подвижные игры (совушка, удочка, ловушки с ленточками, мышеловка). Подвижные игры представляют собой совокупность разнообразных двигательных действий, основным содержанием которых являются естественные движения, оказывающих всестороннее влияние на организм человека, деятельность в которых протекает на основе правил. Дворовые подвижные игры как разновидность подвижных игр – это не только приятное время препровождения для ребенка, но и один из методов физического, нравственного воспитания. Во время дворовых игр дети выполняли двигательные действия и следовали определенному придуманному сюжету (резиночка, мяч в стену, вышибалы, море волнуется, удочка).

До начала проведения эксперимента и после был оценен уровень физического развития детей двух групп с использованием Диагностики двигательной активности в детском саду Руновой М.А. [2]. В рамках проводимой диагностики оценивались следующие физические качества детей – скоростные, скоростно-силовые, ловкость и координация, сила и силовая выносливость.

Полученные в рамках проведенного исследования данные показали, что до знакомства детей экспериментальной группы с дворовыми играми тестовые задания из диагностики смогли выполнить 80 % детей экспериментальной группы и 71 % детей контрольной группы.

После знакомства детей экспериментальной группы с дворовыми играми было отмечено, что дети по собственной инициативе стали активно включать их в свою повседневную жизнь, особенно во время прогулки на улице.

Проведенная повторная оценка физических качеств детей через шесть месяцев показала следующее: тестовые задания смогли выпол-

нить 93 % детей экспериментальной группы и 75 % детей контрольной группы. В ходе проведения экспериментальной части исследования выявился и усилился интерес детей к дворовым играм

В результате исследования были сделаны выводы о том, что дворовые игры повышая двигательную активность положительно влияют на развитие физических качеств детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. *Дворкина, Н.И.* Развитие физических качеств детей дошкольного возраста на основе подвижных игр / Н.И. Дворкина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. – № 2. – С. 65.
2. *Рунова М.А.* Программа «Двигательная активность ребенка в детском саду» / М.: 2005;
3. *Степаненкова Э.Я.* Теория и методика физического воспитания и развития дошкольников //М.: 2001.
4. Парадоксы современной детской субкультуры. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Дошкольное воспитание. 2021. № 2. С. 2–7.
5. *Клопотова Е.Е.* К проблеме изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. № 1. EDN: YKMLPT
6. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4.
7. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Питер, 1999.
8. *Попкова Т.Д.* Детская субкультура как социальный феномен / Под ред. Т.Д. Попковой, Б.В. Кондакова. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010.

Понимание дошкольниками содержания книг с дополненной реальностью на примере художественной литературы

Герасимова-Бобачева Ю.В.

*Магистрант факультета психологии образования
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail:bobacheva@mail.ru*

Ключевые слова: технология дополненной реальности, цифровизация детства, понимание текста.

В рамках стремительной цифровизации общества, в последнее время, все более распространенной становится технология дополненной реальности (Augmented Reality, AR), которая все более доступна детям, в том числе, в виде книг с использованием этой технологии. На сегодняшний день, тема применения дополненной реальности остается малоизученной. Нет однозначных данных, технологической базы, стандартов разработки и ее применения. Исследований, показывающих влияние технологии дополненной реальности на детей крайне мало. Каких-либо рекомендаций для педагогов и родителей о том, как с этим работать на сегодняшний день не существует. В этом контексте представляется важным увидеть возможности и ограничения использования дополненной реальности в процессе чтения детям художественной литературы.

Это особенно важный вопрос сейчас, когда педагоги, родители и учителя сталкиваются с проблемой разработки и выбора подходящего программного обеспечения для маленьких детей в качестве средств обучения.

Соответствующие исследования показывают, что цифровые книжки с картинками могут способствовать обучению детей. Например, Ihmeideh сравнил различия в способностях детей к чтению и письму между традиционными и цифровыми книгами с мультимедийным дизайном. Результаты показали, что дети в экспериментальной группе улучшили понимание прочитанного и словарный запас лучше, чем дети в контрольной группе. Кроме того, Korat et al. также заверяют, что цифровые книжки с картинками могут помочь детям в чтении и письме. Другие исследования показали, что онлайн-книги с картинками с интерактивными функциями могут повысить грамотность чтения на английском языке у учащихся начальной школы. Стоит отметить, что Taskacs et al. применили метаанализ данных 2147 детей в 43 исследованиях и обнаружили, что цифровое изображение книги с технологическими усовершенствованиями улучшили понимание детьми рассказов и словарный запас. Тем не менее, большинство технологических улучше-

ний в исследовании касались анимации, взаимодействия, музыки без игр или технологий дополненной реальности. С развитием технологии дополненной реальности исследователи начали применять ее к книгам с картинками. Индонезийские ученые провели анализ спроса на книги с картинками с дополненной реальностью. Ученые из разных стран приступили к созданию книг с AR, а также разработали инструменты для облегчения таких книг. Однако ни в одном из вышеперечисленных исследований не планировались эксперименты по изучению влияния иллюстрированных книг с дополненной реальностью на способность к чтению, интерес и мотивацию учащихся. Lin et al. восполняют пробел экспериментальных исследований. Сравнивая традиционные книжки с картинками и книжки с картинками в дополненной реальности, они обнаружили, что книжки с картинками в дополненной реальности помогают учащимся узнать и понять процессы роста и деформации насекомых. Такие книги стимулируют воображение детей и повышают их мотивацию к обучению. В работе Danaei et al. сравнивались способности детей к чтению в двух условиях: традиционные книжки с картинками и книжки с картинками в дополненной реальности с помощью квазиэкспериментального дизайна. Авторы обнаружили, что иллюстрированные книги с дополненной реальностью с мультимедийным контентом могут улучшить способность учащихся к пониманию. В заключение, текущее исследование показывает, что цифровые книжки с картинками полезны для улучшения способности детей понимать прочитанное, способствуют повышению интереса и мотивации.

Отдельно необходимо сказать про использование различных элементов дизайна детских книг для воздействия на эмоции учащихся с целью улучшения их способности к обучению. Было проведено большое количество исследований эмоциональной обратной связи пользователей при взаимодействии с разработанными мультимедиа. В то же время значительное количество исследований указывает на то, что оформление мультимедийных элементов в книжках с картинками может увеличивать когнитивную нагрузку читателей и отвлекать их внимание, что не способствует обучению.

Tsai исследовал влияние детских книжек с картинками на аффективное понимание и регуляцию 5–6-летних тайваньских дошкольников. Они обнаружили, что способность детей к восприятию эмоций улучшилась благодаря книжкам с эмоциями. Однако это может негативно сказаться на эмоциональном оформлении книжек с картинками. Чрезмерные и неуместные эмоциональные факторы могут отвлекать их от чтения. Визуальные эффекты могут отвлекать детей, заставляя их думать о рассказе как об игре в развлекательных целях и мешать восприятию рассказа как мотива. Также слишком много преувеличенных и причудливых анимационных элементов, отвлекают внимание детей. Дети

не могут лучше понять содержание художественного произведения, не могут улучшить детскую грамотность чтения. В результате дети, как будто предпочитают мультфильмы рассказам, и эта эмоциональная мотивация мешает им искренне понять содержание.

Таким образом, на сегодняшний день, в литературе нет однозначных данных о влиянии иллюстраций в детских книжках на понимание детьми текста прочитанного.

На основании теоретического анализа литературы было выдвинуто предположение о том, что уровень понимания текста книг с дополненной реальностью ниже, чем аналогичных книг с традиционными картинками. Технология дополненной реальности отвлекает ребенка от смыслового содержания книги.

Для оценки понимания содержания детьми книг с дополненной реальностью проводилась беседа по содержанию прочитанного, детей просили придумать продолжение истории и сделать рисунок к прочитанной книжке.

В исследовании приняли участие 30 детей в возрасте 5–6 лет.

Дети были разделены на три группы по 10 человек. В каждой группе экспериментатор читал детям одну книжку – «Айболит» К.И. Чуковского. Разница заключалась в том, что в первой группе детям читали книжку без картинок, во второй – с традиционными картинками, в третьей – с технологией дополненной реальности.

После прочтения произведения с каждым ребенком была проведена беседа по содержанию прочитанного, он придумал продолжение истории и нарисовал рисунок.

Результаты проведенного исследования позволят получить данные об особенностях восприятия детьми содержания книг с дополненной реальностью и сравнить их понимание дошкольниками с пониманием текста художественной литературы без картинок и с традиционными картинками.

На данный момент проводится обработка результатов исследования. Сейчас можно говорить, что есть специфика в поведении детей всех трех экспериментальных групп – в процессе знакомства с содержанием произведения.

Литература

1. Danaei, D., Jamali, H.R., Mansourian, Y., Rastegarpour, H. Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks // *Computers and Education*. – 2020. – Vol. 153. – DOI:10.1016/j.compedu.2020.103900.
2. Lin, P.H., Huang, Y.M., Chen, C.C., 2018. Exploring Imaginative Capability and Learning Motivation Difference Through Picture E-Book. *IEEE Access* 6, 63416–63425. doi:10.1109/ACCESS.2018.2875675.

3. *Suryani, Y.A., Utaminingsih, S., Madjdi, A.H.*, 2021. Needs analysis of picture story book using augmented reality technology. *Journal of Physics: Conference Series* 1823. doi:10.1088/1742-6596/1823/1/012083.
4. *Yan, H., Liu, W., Xia, X., Xu, Y., Ssong, T.*, 2021. Design Research of Interactive Picture Books of Cultural Education Based on Augmented Reality Technology, in: 2021 16th International Conference on Computer Science Education (ICCSE), pp. 958–962. doi:10.1109/ICCSE51940.2021.9569391.
5. *Zhou, Y., Fei, T., Chen, J.*, 2021. The Integration of Internet and Picture Book: Using Online Picture Book Reading Project to Promote Primary School Students' Reading Literacy. *SHS Web of Conferences* 123, 01025. doi:10.1051/shsconf/202112301025.

Представления родителей о психологических особенностях дошкольников

Гордийчук Т.А.

*Магистерская программа «Игра и детство»,
кафедра «Дошкольная педагогика и психология»,
факультет «Психология образования»,
Московский государственный психолого-педагогический университет*

Московский государственный психолого-педагогический университет

Рябкова И.А.

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Дошкольная педагогика и психология»
факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический университет*

Московский государственный психолого-педагогический университет

В культурно-исторической психологии одним из главных источников развития ребенка является взрослый – носитель культуры, социальных правил и требований. Родительские представления и отношение влияют на развитие их детей, поэтому изучение родительских представлений о детях всегда является актуальной психологической задачей.

Современные родители очень включены в жизнь своих детей, что во многом обусловлено значительным научным прогрессом в области детской психологии и педагогики. Сегодня выпускается множество научно-популярной литературы, теле- и радиопередач, видеолекций, посвященных вопросам детства, развития и воспитания детей. Обилие информации способствует расширению представлений родителей и формированию определенного отношения к детям, однако, какие средства и каким образом оказывают влияние на родителей остается малоизученным.

Одним из наиболее сильных средств воздействия на человека является художественный образ, сочетающий в себе абстрактную идею и конкретный чувственный образ [2, 3]. Художественный образ способен глубоко вовлечь человека в тему, затронуть чувства и побудить к размышлению, обсуждению волнующей темы. Один и тот же материал, одна и та же тема могут быть оформлены различно и это будет влиять на восприятие материала [1]. Так, родители могут прослушать лекцию о возрастных особенностях ребенка, могут задавать вопросы, смотреть художественный фильм, в котором показаны возрастные особенности – это все различные формы подачи одного и того же материала, которые оказывают влияние на формирование представлений родителей о детях.

С целью изучения влияния художественного фильма на формирование родительских представлений и отношения планируется провести исследование, включающее специально организованные занятия с просмотром и обсуждением фильмов о детях. Нас интересует, способствуют ли такие занятия формированию более глубоких представлений о детях и большему принятию своего ребенка?

Цель исследования – изучение формирования родительских представлений о детях и отношения к ним на специально организованных занятиях, включающих просмотр фильмов.

Объект исследования – родительские представления о детях. Предмет – формирование родительских представлений о детях и отношения к ним.

Гипотеза: специально организованные занятия с родителями влияют на родительские представления о детях и отношения к ним. Занятия, включающие просмотр фильмов о детях, способствуют формированию более глубоких представлений о детях и большему принятию своего ребенка.

Исследование включает следующие этапы.

Констатирующий этап направлен на изучение родительских представлений до занятий с родителями посредством анкетирования родителей и изучение родительского отношения к своим детям с помощью опросника А.Я. Варги и В.В. Столина.

Формирующий этап направлен на формирование научных представлений о детях и изменения отношения к ним. Этап предполагает цикл занятий с двумя экспериментальными группами: в обеих группах будут использоваться одинаковые темы про детей, обсуждение этих тем, однако, в одной группе обсуждению будут предшествовать лекции, а в другой занятия будут включать просмотр фильмов о детях. В контрольной группе не будет проводиться занятий.

Контрольный этап направлен на изучение возможных изменений в родительских представлениях и отношении, произошедших в результате занятий.

В результате планируемого исследования будут получены данные о влиянии художественного фильма на родительские представления и отношение, что значимо для семейной и возрастной психологии, психотерапии, дошкольной педагогики.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Общ. ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова, вступит. ст. А.Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
2. *Гегель Г.В.Ф.* Лекции по эстетике. В 2 томах. Том 1. / Пер. Столпнер Б.Г. – М: Наука, 2007. 622 с.
3. *Русова Н.Ю.* Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба / Сост. Н.Ю. Русова. – М.: Флинта, Наука, 2004.

Представления взрослых об «идеальной» игрушке для дошкольников

Зырянова О.А.

Магистрант ф-та «Психология образования»

Московский государственный

психолого-педагогический университет, Москва, Россия

e-mail: 2012ppo@mail.ru

На всех этапах исторического развития общества взрослый выступал для ребёнка источником развития, носителем культурных норм и правил общественной жизни, а также способов их присвоения. Игрушка является одним из таких способов, средств воспитания, образования, развития ребенка. И взрослый выступает здесь как опять же источник появления игрушек в окружении ребенка. Именно от взрослого (родителя, воспитателя и др.), в основном, зависит, в какие игрушки будет играть ребенок.

На сегодняшний день существует большое количество исследований, посвященных изучению свойств и особенностей современных игрушек, определению «правильной» и «неправильной» (вредной для психики ребёнка) игрушки и т.д. Результаты этих исследований конечно же адресуются прежде всего родителям и педагогам. Они призваны заставить взрослого задуматься о том, какие игрушки стоит или не стоит давать ребенку, на что именно обратить свое внимание, при выборе очередной игрушки для своего ребенка. Однако многие родители продолжают давать детям игрушки вредные для их психики, «неправильные» с точки зрения психологии и педагогики, игрушки. Чем же они руководствуются при этом? Какие вообще у родителей существуют представления о нужной ребенку игрушке? Есть ли у них некий «идеал» игрушки, какие свойства и функции игрушки в нем выделяются и ориентируется ли на них взрослый, давая ту или иную игрушки ребенку? При всей важности данной информации для дальнейших исследований в области взаимодействия ребенка с игрушкой и ее влияния на психическое развитие детей, в психолого-педагогической литературе мы этих данных не обнаружили.

Игра и игрушка – постоянные спутники детства на всех этапах развития человеческой цивилизации. Полноценное когнитивное, эмоциональное, психо-социальное, психофизическое развитие личности ребенка невозможно без современных, интересных, талантливо сделанных игрушек. Во все времена игрушки служили для ребенка неотъемлемой частью естественной среды, которая позволяет исследовать окружающий мир, выражать и развивать свои чувства, общаться с другими людьми, познавать себя и окружающих. Традиционно, игрушка рассматривается как важнейшее средство образования, необходимое культурное орудие, способствующее развитию психики ребенка [2].

Очевидно, чтобы приблизиться к пониманию роли игрушки в современном обществе, необходимо обратиться к комплексному анализу, междисциплинарному подходу к исследованиям игрушки. Более того, есть некоторые аспекты феномена современной игрушки, которые, можно сказать, требуют междисциплинарного подхода – например, роль технологий в развитии игрушки, появление и распространение компьютерных игрушек. Изучение механизмов и факторов влияния гаджет-игрушек на сознание и поведение человека предполагает обращение к теории и эмпирическим возможностям целого ряда наук. Междисциплинарный подход к пониманию игрушки открывает перспективы и для эмпирических исследований. Теоретические наработки и инструментальные возможности разных наук значительно обогатят представление об игрушках и их роли в обществе [4].

Являясь социально-культурным компонентом среды, и оказывая влияние на развитие всех сфер психики ребенка, игрушки, например, имеют большое значение в подготовке ребёнка к переходу от одной ступени развития к другой.

В конце XIX – начале XX в., в период резко возросшего в европейской культуре интереса к ребенку и детству, многие ученые рассуждали в своих трудах о важности детской игры и игрушки (К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, Д.А. Колодца, Ф. Кейра, М. Монтессори, Б. Пэрэ, Р. Штайнер, В. Штерн и др.). Эта традиция была продолжена педагогами и психологами второй трети и середины XX в.: Е.А. Аркин, Д.В. Менджеричкая, Е.А. Флерина, Д.Б. Эльконин и др. Все они отмечают, что игра и игрушка занимают в жизни ребенка большое место и влияют на его чувства, ум, нравственное сознание и физическое развитие. Одухотворяя игрушку, подчиняя ее своим интересам и желаниям, ребенок не чувствует себя одиноким в мире взрослых людей. В работах многих ученых (В.С. Мухиной, М.В. Осориной, С.Л. Новоселовой, Н.П. Линьковой, Г.Г. Локуциевской, Е.В. Зворыгиной, Т.С. Комаровой, Н.А. Реуцкой, А.И. Савенкова, Е.О. Смирновой и др.) назначение и роль игрушек рассматривается в соответствии с ведущими видами деятельности, которые определяют особенности психического развития ребенка [1, 3].

Таким образом, мы видим, что влияние игрушек на психическое развитие детей дошкольного возраста трудно переоценить, взаимодействие с игрушкой включено практически во все деятельности ребенка-дошкольника и особенно в ведущую деятельность данного возраста – игровую.

В связи с этим исследования представлений взрослых об игрушке дошкольника приобретают особенную значимость и актуальность. Ведь именно взрослый является источником появления игрушек у ребенка, источником его первого эмоционального опыта взаимодействия с игрушками и т.д.

В качестве цели нашего исследования выступает изучение особенностей представлений взрослых об «идеальной» игрушке дошкольника.

Для реализации данной цели ставятся следующие задачи:

1. Определить, какими характеристиками и свойствами, по мнению взрослых, должна обладать «идеальная» игрушка дошкольника.
2. Определить, какие функции в играх дошкольников должна выполнять «идеальная» игрушка.
3. Выявить возможные различия в представлениях об «идеальной» игрушке у родителей и педагогов, работающих с дошкольниками.
4. Определить, на что ориентируются родители при приобретении игрушек для своих детей.

Исследование будет проводиться посредством анкетирования взрослых – родителей дошкольников и педагогов, работающих с дошкольниками.

Результаты данного исследования будут положены в основу рекомендаций для родителей детей дошкольного возраста, а также педагогов дошкольных образовательных учреждений основного и дополнительного образования.

Литература

1. *Рябкова И.А. Подход Е.О. Смирновой к оценке игрушек для детей / И.А. Рябкова, Е.Г. Шеина // Национальный психологический журнал, 2022. № 3 (47). – С. 35–43.*
2. *Савенков А.И. Детская игрушка как часть культурной традиции / А.И. Савенков // Гаудеамус, 2019. – Т. 18. № 3 (41). С. 13–18.*
3. *Смирнова Е.О. Современная детская субкультура / Е.О. Смирнова // Консультативная психология и психотерапия, 2015. № 4. С. 25–35.*
4. *Удалова Е.С. Подходы к пониманию игрушки как социального феномена / Е.С. Удалова // Общество: социология, психология, педагогика, 2020. № 2 (70). – С. 45–49.*

Особенности консультирования современных родителей при преодолении страхов детей раннего возраста (из опыта работы)

Иванова Е.В.

*Преподаватель, клинический психолог
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет», Москва, Россия
ORCID: 0000-0001-6781-4445
e-mail: gsssss@mail.ru*

В психологическом консультировании родителей по-прежнему остается востребованной проблема детских страхов и их преодоления. Наибольшее количество всевозможных страхов возникает именно в детстве, особенно, в дошкольном возрасте, когда много нового, часто непонятного, молниеносно входит в жизнь маленького человека (Дж. Боулби, Д.В. Винникот, Н.Г. Вологодина, А.И. Захаров, В.В. Лебединский, А. Макфарлейн, А.С. Спиваковская, А.Фрейд). А.С. Спиваковская определяет страх как специфическое, острое эмоциональное состояние, особую чувственную реакцию, проявляющуюся в опасной ситуации, то есть страх вызывается всегда конкретной и близкой, уже наступившей опасностью. В данной ситуации самыми близкими и важными становятся родительские фигуры, которые могут защитить ребенка и спасти его, вывести из ситуации страха, однако, бывает так, что родители, сами того не осознавая, создают ситуацию, где ребенок начинает испытывать страх.

Современные исследователи отмечают тенденцию появления феномена осознанного (осмысленного, ответственного) родительства, которое представляет собой проявление одного из двух видов родительства, а именно: немодальное родительство, в противовес традиционному, модальному родительству (Н.Н. Авдеева и др.). Под термином «ответственное родительство» мы понимаем активную деятельностную позицию родителей по отношению к воспитанию и развитию ребенка, стремление использовать тип воспитания без нарушений и прикладывание к этому определенных действий и усилий, принимая на себя ответственность за их исполнение, эмоциональную вовлеченность.

Феномен ответственного (или осознанного) родительства активно изучается и, помимо, позитивного эффекта в воспитании детей, несет в себе и скрытые факторы риска, которые постепенно обнаруживаются исследователями (Н.Н. Авдеева, Л.А. Николаева, С.Н. Майорова-Щеглова, А.Л. Янак и др.). Одним из таких факторов становится риск «преждевременного» формирования страхов и повышения тревоги у детей раннего возраста, родители которых стремятся ускоренно социализировать, развивать учебные навыки, интеллектуализировать воспитание,

искусственно ускорять процесс развития, в ущерб близкому, интимному эмоциональному общению с ребенком в диаде «мать-ребенок». С другой стороны, родителям, практикующим ответственное родительство, может быть легче оказывать психологическую и психотерапевтическую помощь, в связи с их большей заинтересованностью в гармонизации своих отношений с ребенком и их способностью более критично отнестись к нарушениям в воспитании и умением творчески разрешить возникающие трудности, чем родителям, «практикующим» модальное родительство. Помощь специалиста (психолога, психотерапевта) выстраивается как с учетом возрастных особенностей ребенка, его анамнеза, социального окружения, так и с позиции его диадных отношений с матерью (и типа привязанности) и ее отношений с ребенком, в том числе, связанных с ее личностными особенностями (Н.Н. Авдеева, Дж. Боулби, К. Бриш, И.В. Добряков, М.Е. Ланцбург, Н.В. Моторина, О. Степанов, О.В. Хухлаева, М.Эйнсфорт и др.). Можно предположить, что личностные особенности матери, которые «помогли» ей использовать в практике воспитания ребенка идеи ответственного родительства, наряду с этим, смогли сформировать симптом у ребенка, с которым родители (как правило, матери) обращаются к психологу. Например, некоторые личностные черты матери имеют двойное значение в ее жизни и общении с окружающими, принося ей и много пользы в плане социального приспособления и много эмоциональных страданий (например, такие ее черты как перфекционизм, повышенная ответственность), но, опираясь именно на эти черты, психолог или психотерапевт может установить длительный контакт с родителями и надеяться на выполнение матерью его рекомендаций относительно устранения симптома ее ребенка раннего возраста, в консультировании которого важно использовать биопсихосоциальный подход, а также принципы систематичности, последовательности, повторяемости, «экологичности», организуя совместную работу с другими специалистами (врачи (неврологи, психиатры), педагоги, логопеды, нейропсихологи). С позиции психолога могут использоваться такие подходы как поведенческая терапия (а также элементы когнитивно-поведенческой терапии), арт-терапия (сказкотерапия, рисование), игротерапия, песочная терапия, релаксационная терапия, с опорой на идеи отечественной психологии развития (теория деятельности А.Н. Леонтьева, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, идеи детского развития А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, исследования семейной системы Э.Г. Эйдемиллер и др.).

Одновременно с этим, работа в диаде, подразумевает психотерапию матери ребенка, работу над выделенными ранее личностными чертами, анализ других ее трудностей, общения с супругом, анализ ее детских переживаний и др., что может быть сделано с использованием различных подходов в консультировании (полимодальный подход с опорой на

семейную системную психотерапию, возрастную психологию и некоторые идеи психодинамического направления). Исходя из этого, нами было проведено пилотажное исследование на основе клинического случая. Новизна и актуальность работы связана с анализом страхов у детей раннего возраста и их преодолением в контексте диадных отношений «мать-ребенок» и в свете тенденций ответственного родительства с опорой на полимодальный подход в консультировании и психотерапии. Теоретическая значимость связана с попыткой найти точки соприкосновения различных психологических парадигм в практической работе с детскими страхами в диаде «мать-ребенок» (культурно-исторической – для ребенка и психодинамической парадигмы – для взрослого) и выстроить на этой основе консультативные стратегии и психотерапевтические интервенции. Цель пилотажного исследования – описать особенности консультирования родителей (матерей) при преодолении страхов у детей раннего возраста на примере клинического случая.

Объектом исследования являются страхи детей раннего возраста, а предметом исследования – особенности консультирования родителей (матерей) при преодолении страхов детей раннего возраста. Мы предполагаем, что консультирование родителей (матерей) при преодолении страхов детей раннего возраста может быть эффективным при работе с диадой «мать-ребенок»; при использовании с ребенком полимодального подхода с опорой на возрастные особенности и возможности, арт-терапию и привлечением дополнительных специалистов; при использовании с родителем (матерью или другим замещающим взрослым) полимодального подхода с опорой на семейную психотерапию и психодинамические идеи. Исследование проводилось в 2022 году в г. Москва на базе кабинета семейного психолога и основано на анализе клинического случая. Состав выборки: 1 полная семья, включающая: 1 ребенок раннего возраста (2 г. 4 мес., девочка), 2 родителя (отец, 37 л., образование высшее, руководитель, и мать, 30 л., образование высшее, специалист, находится в декретном отпуске).

Для оценки состояния ребенка были выбраны следующие методики, являющиеся информативными, надежными, комплексными и согласующимися с возрастными особенностями ребенка: анкета для родителей «Психологический анамнез» (в модификации Ивановой Е.В.), свободное клиническое интервью с матерью по результатам анкетирования, сплошное невключенное наблюдение за ребенком на первичной консультации (оценка детско-родительских отношений, типа привязанности, эмоционального состояния), сплошное наблюдение за ребенком в процессе совместной диагностической игры с психологом, игры в песочнице (оценка эмоционального состояния, сформированности элементарных представлений, познавательного развития, оценка сформированности бытовых навыков, игровой деятельности, общения,

развития активной речи, оценка крупной и мелкой моторики), диагностика развития познавательных процессов по экспресс-диагностике для детей раннего возраста по Н.Н. Павловой, Л.Т. Руденко: «Коробка форм» (сортер) (в адапт. по Л.А. Венгеру), доска Сегена, трехсоставная матрешка, игра «Парные картинки», «Разрезные картинки» (двухсоставные). Для оценки состояния родителей (матери и отца) были выбраны: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), шкала депрессии Бека, клиническое интервью с матерью, беседа по результатам диагностики ребенка, беседа по результатам курса коррекции и консультирования (субъективная оценка матерью эффективности проведенной серии психологических консультаций и разработанных рекомендаций). По результатам диагностики были выявлены невротические признаки страха у ребенка и повышенная тревожность, запинки в речи (логоневроз), высокий уровень тревоги у матери и напряженность в супружеских отношениях.

Матери был предложен совместный с ребенком курс консультирования и коррекции поведения, где обозначено, что помимо медикаментозного лечения, ребенку важно оказать систематическую психологическую помощь, но не менее необходимым становится психологическая поддержка и просвещение родителей. Предложенная консультативная программа и рекомендации, основанные на полимодальном подходе, оказались эффективными и привели к полному исчезновению страха у ребенка, снижению тревожности и устранению логоневроза, а также к снижению тревоги у матери ребенка. В связи с этим представляется оправданным развитие и использование полимодальной психотерапии, с опорой на семейную психотерапию, арт-терапию, при этом основанную на глубинном психоаналитическом понимании процессов, происходящих с матерью и с ребенком по отдельности, а также в совокупности – в диаде. В заключении, важно отметить особенности ответственного родительства: их активное участие в работе над страхом, умение родителя раскрыть свои творческие способности и подстроить их под потребности своего ребенка, помогая ему преодолеть возникающие трудности, возможность использовать вовлеченность и осознанность родителя не только для обучения и раннего развития их детей, но и для усиления эмоциональной близости с ребенком.

Литература

1. *Авдеева, Н.Н.* Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 3–12.
2. *Галасюк, И.Н., Митина, О.В.* Детско-родительское взаимодействие в период раннего детства: сравнительный анализ профилей родитель-

ской отзывчивости в диадах с типично и атипично развивающимися детьми // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Том 29. – № 2. – С. 119–144.

3. *Захаров, А.И.* Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., 2000. – 448 с.

Features of counseling modern parents in overcoming the fears of young children (from work experience)

E.V. Ivanova

Lecturer, clinical psychologist

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0001-6781-4445

e-mail: gsssss@mail.ru

Проблема формирования экологической культуры будущего педагога дошкольного образования: взгляды современных ученых и педагогов

Лепина И.П.

Магистр,

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, преподаватель, ГБПОУ

«Нижегородский Губернский колледж»

Нижний Новгород, Российская Федерация

e-mail: gubercollege@yandex.ru

Козлова С.А.

Магистр,

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, преподаватель, ГБПОУ

«Нижегородский Губернский колледж»

Нижний Новгород, Российская Федерация

e-mail: gubercollege@yandex.ru

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, дошкольный возраст, экологический профессионализм, эколого-педагогическая деятельность, будущие педагоги, качества личности.

Современное состояние экологии во всем мире, и в частности, в России, заметно ухудшилось: загрязнение атмосферы, изменения климата, неэффективное использование природных ресурсов и т.д., поэтому в 2000 г. была разработана «Национальная стратегия экологического образования Российской Федерации». Стратегия направлена на создание единой системы непрерывного экологического образования каждого гражданина России на протяжении всей его жизни [3].

Первой ступенью образования является дошкольное. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным интеллектуальным, нравственно-волевым и эмоциональным развитием личности ребенка, поэтому так важно воспитать правильное отношение к окружающему природному миру, к экологии. Но формирования экологической культуры подрастающего поколения невозможно без специально подготовленных педагогических кадров. Это обстоятельство определило актуальность нашей статьи.

Исследования в области экологического образования, представленный в работах Ю.Ю. Галкина, Э.В. Гирусова, С.Н. Глазачева, И.Д. Зверева, В.Б. Калинина, Н.С. Касимова, Ю.П. Козлова, Н.М. Мамедова, Н.Н. Моисеева, Е.В. Никоновой, В.С. Петросяна, О.Г. Роговой, Н.А. Рыжова, Е.Д. Самотесова, С.А. Степанова, Н.П. Тарасовой, Л.А. Третьяковой, А.Д. Урсула, Г.А. Ягодина и др.

Методологические основы экологического образования рассматриваются в трудах Э.В. Гурдикулова, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Е.М. Кудрявцевой, А.П. Сидельковского, И.Т. Суравегиной и др.

С.Н. Глазачев, Е.С. Сластенина, Л.В. Романенко, И.П. Сафронов и др. исследовали критерии экологической культуры педагога [5].

Понятие «экологическая культура» имеет ряд определений и различных вариаций. Так, по мнению Н.Ф. Реймерса: «экологическая культура – это этап и составная часть развития общемировой культуры, которая характеризуется острым глубоким и всеобщим сознанием себя как части природной среды и как субъекта, ответственного перед собой, перед живущими и последующими поколениями». Этой же точки зрения придерживаются А.Г. Маслеева и А. Храменко. В своих работах авторы не только дают определение «экологической культуры», но и раскрывают её сущность, акцентируют наше внимание на том, что «экологическая культура» – не только взаимосвязь между человеком и природой, но и взаимодействие между человеком и человеком, человеком и окружающей его действительностью.

Современный исследователь Г.Е. Дулатова расширяет понятия «экологическая культура». Она пишет, что это не просто некое взаимодействие, а то, что «... это показатель нравственного воспитания личности» [1, С. 97], которая не только несет ответственность перед своими предками (сохраняет и поддерживает экологический баланс) и свои будущим поколением, но и владеет экологическими компетенциями (экологическими знаниями, умениями и навыками), а также умеющий передавать свой личный опыт и знания другим.

Таким образом, «экологическая культура» – это связь между человеком и природой, а также его предками, выражающаяся в форме деятельности (сохранения и поддержания экологии, передача своих знаний и опыта другим людям) и показателя духовно-нравственного воспитания.

Для формирования экологической культуры подрастающего поколения необходимо прежде всего сформировать её у будущих педагогов, воспитателей детских образовательных учреждений. Так, в подготовке будущих специалистов Н.Н. Моисеев говорит о важности двух аспектов, основ на которых должно строиться их обучения, а именно – теория и практика.

Под «теорией» Н.Н. Моисеев подразумевает то, что будущий воспитатель должен приобрести общие представления об экологии, природе, об процессах, происходящих в ней, об методах и средствах поддержания в ней порядка и гармонии между природой и человека – эти знания помогут обрести фундамент благодаря которому педагог сможет сформировать собственное мнение и позицию.

Под «практикой» следует понимать обучение и воспитание педагогом своих воспитанников. Н.Н. Моисеев в своем исследовании делает

акцент на том, что благодаря этим двум направлениям (теории и практике) педагог сможет сформировать «экологический профессионализм».

Для раскрытия понятия «экологический профессионализм педагога», мы выбрали определение И.П. Сафронова, который, на наш взгляд, более точно раскрывает это понятия: «Экологический профессионализм педагога, – пишет он, – это способность к принятию правильных технологических, конструктивных решений в любой момент воспитательно-образовательного процесса». Его взглядов придерживаются исследователи Н.П. Несговорова, Г.А. Папуткова только в своих работах они используют термин «эколого-педагогическая деятельность».

Анализ научной литературы, а также исследований по теме статьи позволил выявить, что проблема формирования экологической культуры будущего педагога дошкольного образования возникла в результате плохо созданных условий, устаревших форм и методов при обучении специалистов. Поэтому для решения данной проблемы Нестерова Анна Александровна предлагает развивать такие профессионально значимых качеств личности будущего педагога как работоспособность, коммуникабельность, творчество и самоуправление.

Для реализации поставленной задачи А.А. Нестерова предлагает создать определенные условия для саморазвития студентов, поскольку именно грамотно созданные условия, по мнению автора, будут способствовать «сознательной практической деятельности, направленной на совершенствование своей личности в соответствии с требованиями профессии» [2].

В качестве условий А.А. Нестерова предлагает: «...ориентацию учебного процесса на приближение учебной деятельности к предметным и социальным условиям будущей профессиональной деятельности; организации активной практической деятельности студентов в профессиональной сфере на основе накопленного опыта решения эколого-педагогических задач; преобладания интерактивных форм и методов обучения; проектирования учебного процесса на основе интегрированного дидактического комплекса» [2].

Т.Г. Табукашвили в своей работе тоже описывает ряд условий, которые похожи на условия А.А. Нестеровой, но она (Т.Г. Табукашвили) установила, что дело может быть не только в созданных условиях (или их отсутствия), но и в неверно подобранных формах работы. Она пишет о том, что развитие экологической культуры будущих педагогов невозможно в рамках занятий «освоение основ экологии и методики воспитания детей должно сочетаться с внеурочными мероприятиями, обеспечивающими разными способами их приобщение к ценности природы» [4, С. 11], то есть образовательный процесс в педагогическом образовательном учреждении должен строиться на триединстве обучения, воспитания и развития.

«Именно в этом случае, – пишет Т.Г. Табукашвили, – на выходе у молодых специалистов можно обнаружить экологическую культуру, показателями которой являются: экологическая образованность, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость на природное окружение, способность к экологическому мышлению, адекватное поведение в природе, готовность к природоохранной деятельности» [4, С. 13].

Литература

1. Дулатова, Г.Е. Современные определения экологической культуры / Г.Е. Дулатова. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. – С. 96–99.
2. Нестерова А.А. Особенности формирования экологической компетентности у будущего педагога дошкольного образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2011. № 1–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-ekologicheskoy-kompetentnosti-u-buduschego-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 29.09.2022).
3. Саранкина Ю.А. Глобальные экологические проблемы современности: характеристика и основные направления преодоления // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. 2017. № 3 . – С. 193–199.
4. Табукашвили, Т.Г. Педагогические условия развития экологической культуры у студентов дошкольного отделения в системе среднего специального педагогического образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ин-т воспитания и развития личности. – Москва, 1998. – 18 с.
5. Тузова, Е.А. Особенности формирования экологической культуры будущего учителя в системе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2001. – 16 с.

The Ecological Culture Formation Issue in Future Teacher of Preschool Education: Views of Modern Scientists and Educators

Lepina I.P.

*Master's degree, Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named after K. Minin, lecturer,
Nizhny Novgorod Provincial College,
Nizhny Novgorod, Russian Federation
email: gubercollege@yandex.ru*

Kozlova S.A.

*Master's Degree, Nizhny Novgorod State Pedagogical
University named after K. Minin, lecturer,
Nizhny Novgorod Provincial College,
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: gubercollege@yandex.ru*

Keywords: ecological culture, ecological education, preschool age, ecological professionalism, ecological and pedagogical activity, future teachers, personality qualities.

Влияние детско-родительских отношений на формирование самостоятельности дошкольников

Лозовая А.А.

магистрантка,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: loann00@mail.ru

Ключевые слова: дошкольник, дошкольное детство, детско-родительские отношения, развитие личности, самостоятельность.

Важная роль в развитии эмоциональной и личностной сферы ребенка традиционно принадлежит фактору взаимодействия родителей и ребенка. Наиболее чувствительными к воздействию семейных конфликтов оказываются базовые образования личности, такие как представления ребенка о себе, самооценка, образ себя. Поскольку полнота удовлетворения потребностей ребенка зависит от родителей, то его представления о себе в значительной мере связаны с отношением родителей, их восприятием и пониманием его личности, с характером родительских установок и качеством привязанности к ребенку.

В дошкольном детстве происходит активное развитие физических и психических качеств ребенка. Фундамент самостоятельности закладывается с приобретением некоторой независимости и осознанием дошкольника себя как отдельной личности. Дошкольное детство, по мнению А.В. Леонтьева, – это период первоначального фактического складывания личности [1].

Актуальность: в настоящее время довольно мало научных исследований о влиянии детско-родительских отношений на формирование и проявление самостоятельности дошкольников, однако, на наш взгляд, эта тема крайне важна. В данном исследовании будут подробно рассмотрены условия внутрисемейной коммуникации, при которых уровень самостоятельности ребенка будет высоким. М.В. Зиновьева в своих трудах говорит о том, что семья для ребенка является той средой, в которой у него начинается и продолжается процесс психологического и физиологического становления [2]. Подавляющее и деспотичное воспитание формирует в ребенке постоянный страх, который в дальнейшем становится преградой к проявлению автономии и последующей самостоятельности, – утверждают Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько и А.Н. Белоус [3].

Научная новизна: в ходе теоретического анализа мы исследовали специфику воздействия детско-родительских отношений на развитие личности дошкольника. Эмпирически нами были выявлены модели

семейных отношений и зависимость этих отношений с проявлениями самостоятельности ребенка. Также мы выделили условия гармоничной коммуникации «родитель-ребенок», следуя которым родитель сможет улучшить отношения с ребёнком, что, в свою очередь, сделает дошкольника более самостоятельным.

Проблема: в современном мире важной проблемой становится формирование и проявление самостоятельности у дошкольников, которые напрямую зависят от семейных взаимоотношений и воздействия детско-родительской коммуникации на ребенка.

Цель исследования: изучить, как детско-родительские отношения влияют на формирование самостоятельности дошкольников.

Объект: самостоятельность дошкольников.

Предмет: влияние детско-родительских отношений на формирование самостоятельности дошкольников.

Гипотеза: качество детско-родительских отношений напрямую влияет на самостоятельность дошкольников – формат коммуникации в семье, основанный на принятии и тесном контакте, повышает уровень самостоятельности детей, тогда как другой формат – авторитарный и гиперконтролирующий, напротив, его понижает.

Теоретическая база: в основу исследования легли труды таких известных учёных в сфере психологии, как: Атарова А.Н. («Проблема развития самостоятельности дошкольников в исследованиях кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета»), Бабаева Т.И. («Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе»), Валитова И.Е. («Концептуальные основы взаимодействия взрослого и ребенка»), Варга А.Я. («Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей»), Смирнова Е.О., Лисина М.И.

Исследования А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и других показали, что качество детско-родительских отношений напрямую влияют на степень самостоятельности ребенка, однако для определения уровня самостоятельности дошкольника необходимо продолжительное структурированное наблюдение, так как за выражением желания что-либо делать у ребенка могут не проявляться другие составляющие самостоятельности, а именно, умение организовать свою деятельность и осуществить ее для достижения конечной цели – считает О.Ф. Борисова [4].

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать тему развития самостоятельности и детско-родительских отношений детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе;
2. Подобрать методики, направленные на изучение самостоятельности у детей дошкольного возраста и типа детско-родительских отношений;
3. Экспериментальным путем выявить влияние детско-родительских отношений на уровень самостоятельности детей дошкольного возраста;

4. Определить влияние созданных условий на развитие самостоятельности детей дошкольного возраста.

Методики, использованные в исследовании:

1. Карта проявлений самостоятельности (А.М. Щетинина);
2. Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений»;
3. Опросник для родителей «Индивидуальный профиль самостоятельности ребенка»;
4. Структурированное наблюдение за детской деятельностью в детском саду.

Основные результаты: исследование показало, что детско-родительские отношения напрямую влияют на проявление самостоятельности дошкольников: чем выше уровень родительской заинтересованности ребенком, тем активнее дошкольник проявляет самостоятельность и автономию. Таким образом, мы выделили важные характеристики родительского отношения, влияющего на развитие самостоятельности ребенка:

1. Фактор морального принятия или непринятия;
2. Способность родителей устанавливать и поддерживать взаимоотношения сотрудничества: поддерживать ребёнка, укреплять его уверенность и поощрять инициативу;
3. Моральное состояние ребёнка в целом: эмоционально-положительное восприятие семьи и себя внутри нее.

Литература

1. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб.ст./ Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С.144.
2. Зиновьева М.В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста// Психологическая наука и образование. – 2014.– № 3. – С. 38–39.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Белоус А.Н. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: учебное пособие/ Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус.-Минск: Университетская, 2014. – С. 5.
4. Борисова О.Ф. Самостоятельность как база формирования социальных компетенций дошкольника [Текст] / О.Ф. Борисова // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1. – С. 124–132.

The influence of parent-child relations on the formation of independence of preschoolers

Lozovaya A.A.
master student,

*Moscow state psychological and pedagogical university
(FGBOU VO MSUPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: loann00@mail.ru*

Цветовые предпочтения детского возраста

Мелентьева Л.Н.

педагог-психолог,

*МБДОУ «Плешановский детский сад № 1»
Оренбургская область, Российская Федерация*

Хабарова Л.В.

воспитатель,

*МБДОУ «Плешановский детский сад № 1»
Оренбургская область, Российская Федерация*

Ключевые слова: цветовые предпочтения, эксперимент.

Экспериментальное изучение цветовых предпочтений детей дошкольного возраста в 19 веке первоначально было связано с проблемой возрастных границ способности цветоразличения. В обзоре К.В. Бардина приводятся результаты этих работ, и делается вывод об отсутствии какой-либо закономерности в цветовых предпочтениях детей: «...вообще не существует определенного порядка предпочтения цветов» [4, с. 249]. Наш анализ изложенных результатов экспериментальных работ, приводимых в обзоре К.В. Бардина, позволяет не согласиться с подобным выводом. В таблице 1 сведены воедино результаты этих работ, что дало возможность выявить ведущую тенденцию в цветовых предпочтениях обследованных детей. Для составления таблицы использовались результаты 12 экспериментальных работ: У.Ю. Уффельмана (1881), У.А. Бине (1890), М. Шинн (1905), У.А. Габбини (1893), Р. Мардсена (1903), Ч. Майерс (1908), Е. Вули (1909), В.П. Бражас (1911), В. Прейера (1912), К. Валентайн (1914), Р. Степлз (1932).[Список авторов, приводится в работе К.В. Бардина (1972).].

Учитывая, что в различных исследованиях использовалось разное количество цветовых стимулов, в таблицу внесены данные о предпочтении тех цветов, которые упоминались не менее, чем в пяти работах. Количество цветовых позиций для удобства ограничено числом восемь. Если в цветовом списке какого-либо из указанных выше авторов цвет занимал место ниже восьмого, то проводилось округление до восьми.

Таблица 1

Цветовые предпочтения детей

Цвет	Позиция цвета в цветовом ряду предпочтений								Средний ранг
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Красный	8	2	1	1					1.58
Желтый	3	4	1	1		1		1	2.00
Голубой \ синий	1	1	4	1	2			1	3.70
Коричневый		1		1	3				4.20

Цвет	Позиция цвета в цветовом ряду предпочтений								Средний ранг
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Зеленый		3	1	1			1	2	4.75
Оранжевый			2	1			2		4.80
Фиолетовый				2		2		1	5.60

Во всех работах в состав цветовых стимулов включался красный цвет. Как видно из таблицы по результатам восьми работ он занимает первое место в списке цветовых предпочтений детей, а в остальных случаях не опускается ниже 4-го места. Подобный результат дает право считать его «самым любимым» цветом детского возраста, учитывая еще и тот факт, что первую от последней работы из выше приведенного списка отделяет более полувека, а работы проводились в разных странах.

Вслед за красным следует желтый, использовавшийся в одиннадцати исследованиях. В девяти из них он также не опускается ниже четвертого места и, хотя он менее «популярен», чем красный, положительное отношение к нему у детей значительно превалирует над отрицательным. Красный и желтый – цвета «активной стороны» пользуются у детей младшего возраста значительно большей симпатией, чем какие-либо другие цвета, как это видно из таблицы 1 (ср. среднее значение их рангов).

Цвета коротковолновой части спектра (синий и зеленый) значительно проигрывают им в популярности. Несколько странным выглядит невысокое место в ранговом ряду предпочтений оранжевого цвета, но здесь надо учитывать, что он использовался только в пяти работах, а цвета, о которых говорилось выше, не меньше, чем в восьми [2, с. 35].

Р. Франсе в «Психологии эстетики», а также М. Сент-Джордж и В. Уолтон делают вывод о «врожденности цветовых предпочтений детей». По их данным, дети в возрасте до 1 года независимо от национальности и места проживания обнаруживают одинаковые цветовые предпочтения: красный, желтый и оранжевый они предпочитают синему, зеленому и фиолетовому [1, с. 98].

Любовь детей к цветам «активной стороны» проявляется и в их рисунках. В работе В.С. Мухиной (1981) показано, что дети дошкольного и младшего школьного возраста чаще всего используют в своих рисунках цвета с характеристиками «яркий», «светлый», «чистый». Предпочтение их настолько выражено, что дети стараются использовать эти цвета при рисовании как можно чаще, что в свою очередь, приводит, с точки зрения взрослого наблюдателя, к нереалистическому изображению (в терминологии В.С. Мухиной – «неподражательный цвет»). Так возникают красные и желтые дома, самолеты, люди, деревья и т.д. Мрачные, холодные, темные тона используются детьми (особенно до 5-ти лет) только в тех случаях, когда взрослый просит их нарисовать не-

что нелюбимое и неприятное для ребенка. При этом, дети могли давать пояснения типа: «черное – грязное – некрасивое».

Несмотря на различия методологических подходов и методик исследования в рассмотренных работах, тенденция предпочтения детьми ярких и светлых стимулов проявляет себя постоянно.

Г. Фрилинг и К. Ауэр (1973), изучая цветовые симпатии людей в зависимости от их пола и возраста, выявили, что дети от 4-х до 10 лет отдают предпочтение красному, пурпурному, розовому и бирюзовому и отвергают черный, темно-коричневый и серый. Причем, в детском возрасте половые различия в цветовых предпочтениях не являются значимыми. Цветовые предпочтения детей авторы связывают с индивидуальными особенностями. «Очень живой и несобранный ребенок проявляет определенный интерес к красному; ребенок, склонный к фантазии, мечтательности, с открытой душой, но еще неспособный к самостоятельным действиям из всех цветов использует при рисовании, главным образом, желтый» [6, с. 88].

В нашем исследовании цветовых предпочтений детей дошкольного (5–6 лет) и младшего школьного возраста с помощью 8-ми цветового теста М. Люшера, а также в неопубликованной работе О. Кизиловой и Е. Беляевой также подтверждается указанная выше тенденция. Независимо от пола детей, ими часто всего предпочитались фиолетовый (который у Люшера сдвинут больше в сторону красного), красный и желтый, а отвергались – черный, серый и коричневый.

При обосновании своего цветового выбора дети не опираются на предметные ассоциации цвета, а исходят из впечатления, производимого на них тем или иным цветовым стимулом. Яркие цвета их радуют и привлекают, взгляд ребенка сам тянется за таким цветом. Причем, следует отметить, что воздействие красного, желтого и других ярких цветов не раздражает детей младшего возраста, а даже успокаивает, позволяет ребенку чувствовать себя комфортно. Основатель Вальдорфской школы педагогики Рудольф Штейнер советовал воспитателям использовать красный цвет для успокоения ребенка трех-четырёх лет.

Подобные факты дают основание считать, что нервная система здорового ребенка действительно объективно нуждается в энергетическом воздействии длинноволновой части спектра (преимущественно); яркие, светлые оттенки оказывают на Центральную нервную систему влияние, без которого она обойтись не может. Цвета можно сравнить с витаминами, необходимыми ребенку для своего роста и развития, и по аналогии с явлением авитаминоза, имеет смысл говорить о «цветовой депривации», которая может привести к задержкам и искажениям нормального хода развития нервно-психической деятельности ребенка. В этой связи, можно предположить, что т.н. «ночные страхи» детей младшего школьного возраста, при которых ребенок не может заснуть в темной комнате

из-за страха перед ее чернотой и требует приоткрыть дверь или зажечь свет, связаны, кроме всего прочего, и с «цветовой (световой) депривацией». Страх ребенка, тем самым, отражает фрустрацию, возможно, обостренной потребности в цветовом воздействии на его ЦНС.

Какие именно структуры и функции Центральной нервной системы требуют для своего нормального развития цветовое воздействие? Этот вопрос на сегодняшний день остается, практически, без ответа.

Литература

1. *Афасижев М.Н.* Фрейдизм и буржуазное искусство; Наука – Л., 1996. – 128 с. Базыма Б.А. Психология цвета: Теория и практика. – М.:Реч, 2005.
2. *Бардин К.В.* Исследование цветоразличительной способности в период школьного детства [Текст] : Автореферат дис., представл. на соискание учен. степени кандидата пед. наук (по психологии) / Науч.-исслед. ин-т психологии Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : [б. и.], 1963. – 19 с.
3. *Бардин К.В.* Развитие цветоразличения в онтогенезе человека. //Сенсомоторные процессы. М., 1972. с. 244–264.
4. *Шпара П.Е.* Техническая эстетика и основы художественного конструирования. – Киев, 1998. – 247с.
5. *Фрилинг Г., Ауэр К.* Человек-цвет-пространство. – М., 1973, стр. 9–12, 42–49.

Связь способности к социальному взаимодействию с уровнем развития децентрации у детей дошкольного возраста

Мостинец К.О.

аспирант,

*Московский государственный университет им. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ им. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-1174>

e-mail: kseniamostinets@gmail.com

Ключевые слова: децентрация, социальное взаимодействие, дошкольники.

Сложно переоценить значение дошкольного возраста в процессе формирования личности человека и предпосылок его успешности в будущем. Многие исследователи сходятся во мнении, что в этот период у детей возникают базовые социальные навыки, и они активно их оттачивают в среде сверстников. При этом, взаимодействие предполагает не только коммуникативный и ситуационный аспект, но и понимание внутреннего ментального плана собеседника. Восприятие Другого как партнера по общению основано на способности к пониманию и приписыванию ему независимых психических состояний, что делает возможным взаимообмен эмоциями, желаниями, мотивами между участниками коммуникативного процесса. Таким образом, развитие когнитивных функций способствует развитию понимания другого человека и делает возможным процесс социального взаимодействия [2]. Родоначальник концепции операционального интеллекта Ж. Пиаже ввёл понятие «децентрации» для описания результата преодоления детского познавательного «эгоцентризма», рассматриваемого в качестве одного из важнейших факторов социализации детского мышления [1]. Развивая свою теорию, швейцарский исследователь пришел к выводу о том, что ребёнок неосознанно приписывает собственную точку зрения другим людям и не способен понять, что другой человек может думать по-другому. При этом, по мнению исследователя, познавательный эгоцентризм опирается на недостаточное отдифференцирование своей точки зрения от других возможных. Ж. Пиаже считал, что снижению уровня эгоцентризма способствует не добавление объективного знания о мире и его свойствах, а изменение изначальной позиции ребёнка, когда он научается соотносить собственную точку зрения с другими, для чего ребёнку необходимо социальное взаимодействие, при чём, подчёркивает исследователь, между самими детьми.

В нашем исследовании мы рассматривали понятия «децентрации» и «модели психического» в качестве синонимов, которые описывают

способность рассматривать явление с отличной от своей точки зрения. Концепция Theory of mind или ТОМ (аббревиатура, которую принято использовать в западной исследовательской литературе) направлена на изучение развития когнитивных механизмов коммуникации, способности понимания и передачи сообщений, опосредованных развитием способности к построению модели психического (понимания ментальных состояний своих и другого). Иначе говоря, ТОМ касается понимания детьми своих и чужих психических состояний. В настоящий момент существуют исследования подтверждающие, что дети способны понимать намерения, эмоции, желания и убеждения с самого раннего возраста и, принимая во внимание такой внутренний опыт, могут предсказывать и объяснять явное поведение других людей [4]. Понимание ложного убеждения представляет собой ключевую веху в развитии социо-когнитивных способностей ребёнка. В самом деле, успех в задачах ложного убеждения требует понимания того, что внутренние состояния потенциально могут расходиться с внешней реальностью в ситуациях повседневной жизни [3].

Особенностям взаимодействия дошкольников было посвящено много работ, в том числе и отечественных авторов (Лисина М.И., Смирнова Е.О.). Целью настоящего исследования было обнаружить связь между характером взаимодействия детей и таким когнитивным фактором как способность к децентрации. Для этого мы протестировали 27 детей в возрасте 5–6, у родителей которых предварительно взяли письменные согласия. Для определения способности детей к децентрации мы использовали классическую задачу на ложное убеждение «Салли и Энн». Для исследования характера социального взаимодействия – методики «Мозаика» (в которой оценивались: степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника, характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, а также, характер и степень проявления просоциальных форм поведения) и «Стройка» (при помощи которой оценивались: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон) Е.О. Смирновой.

Исходя из полученных результатов по методике «Салли и Энн», мы разделили детей на три группы: ТОМ_0 – ребёнок не демонстрирует способность решать задачи на ложное убеждение; ТОМ_1 – ребёнок даёт правильный ответ, но не может его объяснить; ТОМ_2 – ребёнок даёт правильный ответ и объясняет своё решение. При сравнении этих групп мы получили статистически значимые различия в методиках на социальное взаимодействие по нескольким параметрам.

При анализе данных методик «Мозаика» и «Стройка» было обнаружено, что у детей из групп ТОМ_1 и ТОМ_2 выше показатели по шкалам «выраженность сопереживания сверстнику», «просоциальные формы поведения» и «чувствительность к действиям сверстника» (рис. 1).

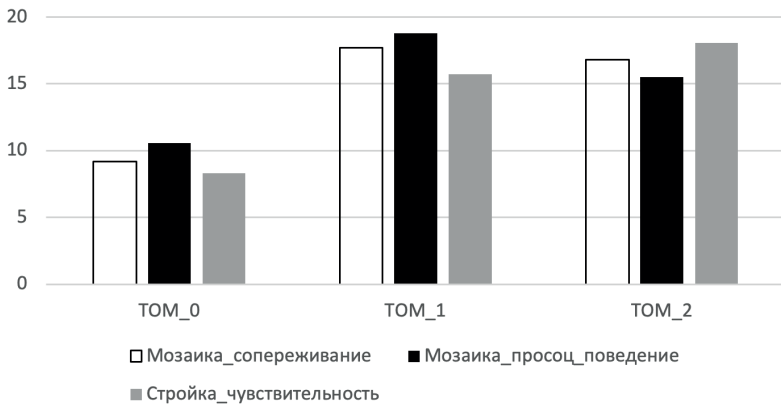


Рис. 1. Сравнение групп детей с различными способностями к решению задач на ложное убеждение (TOM) по критерию Краскела-Уоллиса.

Также, различия на уровне статистической значимости были обнаружены и в отношении шкалы «преобладающий эмоциональный фон» методики «Стройка» (см. Рис. 2).

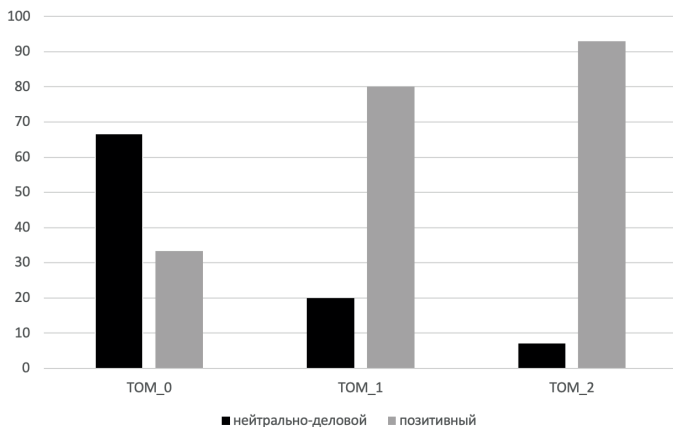


Рис. 2. Преобладающий эмоциональный фон при проведении методики «Стройка» (зелёный – нейтрально-деловой, синий – позитивный).

Далее, коснемся результатов статистической обработки относительно методик на социальное взаимодействие «Мозаика» и «Стройка» (табл. 1).

Таблица 1
Данные корреляционного анализа по критерию Спирмена.
Методики «Мозаика», «Стройка»

Мозаика/эмоциональная вовлеченность	Мозаика/Выраженность сопереживания * Мозаика/просоциальные формы поведения ** Стройка/чувствительность к действиям **
Мозаика/выраженность сопереживания сверстнику	Мозаика/ характер участия в действиях сверстника** Стройка/инициативность** Стройка/чувствительность к действиям сверстника **
Мозаика/просоциальные формы поведения	Стройка/ чувствительность к действиям сверстника ** Рис семьи/ отделённость стеной**
Стройка/чувствительность к действиям сверстника	Стройка/инициативность

*($p < 0,005$) **($p < .0,001$)

Согласно табл. 1, нами были обнаружены прямые связи между шкалой «эмоциональная вовлеченность» методики «Мозаика» и шкалами «выраженность сопереживания сверстнику» и «просоциальные формы поведения» этой же методики, а также шкалой «чувствительность к действиям сверстника» методики «Стройка». Шкала методики «Мозаика» «выраженность сопереживания сверстнику» положительно коррелирует со шкалами «характер участия в действиях сверстника» («Мозаика»), «инициативность», «чувствительность к действиям сверстника» («Стройка»). В отношении показателя «просоциальные формы поведения» («Мозаика») мы видим прямую связь со шкалой «чувствительность к действиям сверстника» («Стройка»).

Анализ результатов проведённого исследования позволяет сделать выводы о том, что дети 5–6 лет демонстрируют значимые различия в способности решать задачи на ложное убеждение. Кроме того, эти различия связаны с их способностью к социальному взаимодействию. Мы получили данные, свидетельствующие о том, что дети не способные решать задачу на ложное убеждение менее склонные к выражению сопереживания сверстнику, чем дети, которые решают эту задачу, но не могут объяснить и те, кто могут обосновать своё правильное решение. Также, дети из групп ТОМ_1 и ТОМ_2 более склонны к просоциальным формам поведения, чем их коллеги из группы ТОМ_0, и чаще готовы безвозмездно делиться и помогать своим товарищам. Кроме того, дети из этих двух групп оказываются более чувствительными к действиям сверстников и чаще откликаются на их обращения и инициативы. Ещё один вывод касается эмоционального фона при совместной деятельности. У детей с более высоким уровнем способности к децентрации при взаимодействии со сверстниками преобладает позитивный эмоциональный фон, в отличии от группы ТОМ_0, в которой преобладающим эмоциональным фоном был нейтрально-деловой.

В заключение хочется отметить, что интерес к другому и желание с ним взаимодействовать – мощнейший двигатель развития социо-когнитивных способностей ребёнка. Как писал Ж. Пиаже, отношения кооперации являются самой питательной средой для развития у ребёнка способности к децентрации. В связи с этим, мы видим необходимость в дальнейшем исследовании психологических условий формирования эффективности взаимодействия между детьми дошкольного возраста.

Литература

1. *Пиаже Ж.* «Речь и мышление ребенка». – Государственное учебно-педагогическое издательство, М.–Л., 1932.
2. *Уланова А.Ю., Сергиенко Е.А.* Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. Том 8. № 1. С. 60–72.
3. *Hughes, C., and Devine, R.T.* (2015). “A social perspective on theory of mind,” in Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Socioemotional Processes, Vol. 3, eds M.E. Lamb and R.M. Lerner (Hoboken, NJ: Wiley), 1–46.
4. *Wellman, H.M.* (2014). Making Minds: How Theory of Mind Develops. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199334919.001.0001

**Relation between the ability to social
interaction and the level of decentration
development in preschool children**

Mostinets K.O.

postgraduate student,

Lomonosov Moscow State University (Lomonosov MSU)

Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-1174>

e-mail: kseniamostinets@gmail.com

Keywords: Decentration, social interaction, preschoolers.

Сравнительный анализ особенностей детско-родительских отношений в семьях с дошкольниками

Павлова А.В.

аспирант,

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева (ФГБОУ ВО ЧГПУ)*

г. Чебоксары, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8967-7805>

e-mail: anyav3571@mail.ru

Славутская Е.В.

доктор психологических наук, доцент,

профессор кафедры психологии и социальной педагогики

Чувашский государственный педагогический

университет им. И.Я. Яковлева (ФГБОУ ВО ЧГПУ)

г. Чебоксары, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>

e-mail: slavutskayaev@gmail.com

Аннотация: детско-родительский контакт меняется под воздействием внутренних и внешних, межличностных и личных факторов, а также возрастных аспектов развития ребенка. Огромное влияние вносит наличие второго родителя в семье. Вместе с ребенком меняется и родитель, вся психоэмоциональная атмосфера в семье. Описание изменений этого «организма» определяет актуальность данной работы.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, полные и неполные семьи, дошкольники, восприятие семейных отношений, методика PARI.

Введение. Детско-родительские отношения представляют собой систему разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, которые имеют практику в общении с ребенком, а также представляют собой особенности восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков. Установлено, что тип детско-родительских, супружеских, прародительских отношений в семье – первичный и неоспоримый образец социальных связей, обуславливающий личностные свойства, особенности мировоззрения, субъективный эмоциональный опыт. Именно в семье ребенок, будучи вовлеченным в семейные отношения, усваивает нормы и правила социального и нравственного поведения, стиль межличностной коммуникации, средства познания и выражения мира и себя [3].

Круг вопросов, связанных с типом взаимодействия близкого взрослого и ребенка, влияния родительского отношения на формирование личности ребенка широко обсуждается в научных изысканиях. Результатом этих изысканий стал момент, что определяющим для ребенка я

вляется влияние родителей на его процесс развития [1]. Так как семья включает в себя группу индивидов с различными стремлениями и целями, для дошкольников представляется возможность разносторонне развить и проявить свой интеллектуальный и эмоциональный потенциал как процесс становления и развития личности [2].

Задача исследования. Провести сравнительный анализ особенностей детско-родительских отношений в семьях детей двух возрастных групп 3–5 лет и 6–7 лет, используя тест-опросник PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл) [4].

Экспериментальная часть. Экспериментальной базой данного исследования служит группа родителей (в расчет брали опросы мам) из 100 полных семей: 50 родителей детей возраста 3–5 лет и 50 родителей детей возрастом 6–7 лет. Исследования проводились в МДОУ «Детский сад № 174» г. Чебоксары.

Группируя шкалы методики PARI в 7 признаков можно получить поверхностный срез детско-родительских отношений, а также выделить отдельные аспекты семейного микроклимата. 7 признаков включают в себя:

- 1) отношение родителей к семейной роли (включает в себя характеристику 8 шкал)
- 2) оптимальный эмоциональный контакт (включает в себя характеристику 3 шкал)
- 3) излишняя эмоциональная дистанция (включает в себя характеристику 4 шкал)
- 4) излишняя концентрация на ребенка (включает в себя характеристику 8 шкал)
- 5) хозяйственно-бытовой аспект отношений
- 6) межсупружеский аспект отношений
- 7) педагогический аспект отношений

По результатам опроса был подсчитан средний балл по каждому из признаков. Индивидуальный анализ анкеты позволяет выделить самые острые семейные проблемы, и для этого в первую очередь анализируются самые низкие (менее 9) и самые высокие (более 17) суммарные баллы. Взгляд на несколько значимых шкал позволяет составить портрет семьи в первом приближении. Задача данной работы: попробовать найти закономерности средних значений основных признаков у родителей детей разных возрастных групп, а также сравнить тенденцию в их изменении. Таким образом мы сознательно стираем границы индивидуальных особенностей детско-родительских отношений, и фокусируемся на «групповом портрете» семей различных возрастов.

Средневзвешенные данные по семи признакам мам из полных семей приведены на гистограмме 1. Здесь видно, что в основном, средние показатели признаков у возрастной группы 6–7 лет немного выше или равны тем же параметрам для возрастной группы 3–5 лет. Средний балл

признака по методике PARI – 13, и видно, что в каждой из шкал у родителей детей 6–7 лет этот параметр находится ближе к 13, то есть ближе к оптимальности. Тем самым, можно предположить, что по мере взросления ребенка происходит развитие детско-родительских отношений в сторону их гармоничности.

Средний балл по всем признакам абсолютно точно показывает тенденцию родителей более взрослых дошкольников к золотой «середине». Как и в случае с полными семьями родители предстают перед нами более зрелыми, возможно, получившими новые знания, заработавшие определенный опыт воспитания и знающими своих детей лучше, чем родители более младших дошкольников. Это можно объяснить и формированием личности самого ребенка, в возрасте 6–7 лет ребенок осваивает различные умения, в виде: готовности к усвоению знаний, стремлению к соревновательности, стремлению делать все хорошо, в том числе и умению учиться. В этот период постепенно формируется произвольность – способность управлять своим поведением.



Рис. 1. Средний балл признаков по опроснику PARI у родителей детей полных семей: серый цвет – возрастная группа 3–5 лет, черный цвет – возрастная группа 6–7 лет.
Примечание. Признаки 1–7 расшифрованы в статье выше.

Заключение. В конечном итоге от старания родителей зависит создание благоприятного климата для полноценного развития своего ребенка. Данное исследование показывает, что благоприятный климат – это не данность, это результат труда, который необходимо создавать внутри семьи для здоровых детско-родительских отношений. Овладение новой социальной ролью ребёнком в возрасте 6–7 лет также является

причиной, которая изменяет психологический ландшафт внутри семьи в сторону его гармоничности в отличие от взаимодействия родитель-ребёнок 3–5 лет.

Литература

1. *Андреева Т.В.* Социальная психология семьи. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – 154 с.
2. *Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова Е.И.* и др.; под ред. Е.Г. Силаевой Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / – 4е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 567 с
3. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.- Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998–672 с.
4. *Савина, Е.А.* Родители и дети : Психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой – Москва : Когито-Центр, 2003. – 230 с.
5. *Славутская Е.В.* Психологическое сопровождение учащихся начальной школы в условиях введения ФГОС НОО / Е.В. Славутская ; Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2013. – 78 с. – (Психолог в школе).

Выявление уровня интереса родителей к народной педагогике

Пеккер Е.А.

*аспирант кафедры логопедии и коммуникативных технологий,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (ФГБОУ ВО ПГГПУ)
г. Пермь, Российская Федерация,
e-mail: e.pekker@yandex.ru*

Гончарова-Тверская О.Н.

*заведующая кафедрой логопедии и коммуникативных технологий,
кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО ПГГПУ)
г. Пермь, Российская Федерация,
e-mail: tveron@rambler.ru*

Ключевые слова: детский фольклор, народная культура, народная педагогика, развитие звуковой культуры речи детей дошкольного возраста, родители.

Потенциал народной педагогики велик, и актуальность использования средств народной педагогики в коррекционно-развивающей работе педагога обоснована (Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Г.И. Батурина, С.В. Григорьев, Н.С. Карпинская, Р.И. Жуковская, С.В. Пьянков, Е.И. Радина, И.Н. Ракитова, О.И. Соловьева и др.).

Потребность ребенка в веселье, огромное значение игры для его развития в дошкольном возрасте – все эти черты детской психики нашли свое отражение в детском фольклоре. В связи с этим, обоснованно использование в коррекционной логопедической работе по развитию звуковой культуры речи фольклорных текстов, характеризующихся доступностью восприятия, яркой выразительностью звукосочетаний, поэтичностью, создающих эмоционально-положительный настрой.

Глубокая суть фольклора отражена в словах А.Н. Толстого: «Напрасно думать, что эта литература была лишь плодом народного досуга. Она была достоинством и умом народа. Она становила и укрепляла его нравственный облик, была его исторической памятью, праздничными одеждами его души и наполняла глубоким содержанием всю его размеренную жизнь, текущую по обычаям и обрядам, связанным с его трудом, природой и почитанием отцов и дедов» [1].

Малый фольклорный жанр развивает и поддерживает в детях радостные эмоции, формирует речевые навыки, нравственно – и художественно-эстетические качества. Фольклор является богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем ее интонационную выразительность.

В статье рассматривается проблема сохранения народной культуры в семьях с детьми дошкольного возраста через привлечения к многообразию детского фольклора. Также теоретически обосновывается его значение в формировании звуковой культуры речи.

С целью выяснения актуальности и значимости малых жанров фольклора в семьях, было проведено социологическое исследование среди родителей двух детских садов: МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладощки», д. Кондратово, Пермского района и детский сад МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 137», г. Пермь. В опросе участвовали 232 родителя, чьи дети имеют возраст от 3–7 лет.

В качестве методики исследования был выбран анкетный опрос через сервис Yandex Forms и анкетирование через распечатанные листовки.

В ходе исследования решались следующие задачи: – определение уровня приобщения в семье ребенка к народной культуре; – выяснение отношения родителей к произведениям народного творчества; – привлечение внимания родителей к народным традициям; – выяснение уровня заинтересованности, значимости и актуальности для респондентов сохранения и развития народной культуры и речи ребенка.

Мы хотели выяснить, приобщают ли родители ребенка к народной культуре. Полученные данные отражены в Таблице 1.

Таблица 1

Выявлению уровня приобщения к детскому фольклору

№ п/п	Вопрос	Ответ	Кол-во ответов	Ответ в %
1	Вы читаете ребенку народные сказки?	да	209	90,1 %
		нет	23	9,9 %
2	Поете колыбельные песни?	да	133	57,3 %
		нет	99	42,7 %
3	Играете в пальчиковые игры, рассказывая потешки, небылицы?	да	115	49,6 %
		нет	117	50,4 %
4	Используете в общении крылатые выражения, поговорки?	да	169	72,8 %
		нет	63	27,2 %
5	Загадываете загадки?	да	184	79,3 %
		нет	48	20,7 %
6	Проговариваете скороговорки?	да	114	49,1 %
		нет	118	50,9 %
7	Ходите на народные гуляния?	да	132	56,9 %
		нет	100	43,1 %

Судя по данным таблицы можно сказать, что уровень приобщения высокий – более 90 % родителей привлекают детей к народной культуре и их большее внимание направленно к сказкам.

Задавая последующие вопросы, мы хотели выяснение отношения родителей к произведениям народного творчества и выявления уровня заинтересованности, значимости и актуальности для респондентов сохранения и развития народной культуры и речи ребенка (Таблица 2).

Таблица 2

Выявление уровня заинтересованности к детскому фольклору

№ п/п	Вопрос	Ответ	Кол-во ответов	Ответ в %
1	Необходимо ли в детском саду приобщать ребенка к устному народному творчеству?	да	208	89,7 %
		нет	24	10,3 %
2	Какое значение вы придаете фольклору в развитии и воспитании своего ребенка?	Особого значения не придаю	94	40,5 %
		Затрудняюсь ответить	75	32,3 %
		Считаю главным средством в воспитании народной культуры	63	27,2 %
3	Согласитесь ли вы с утверждением великого русского педагога К.Д. Ушинского. Он говорил, что фольклор помогают развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка.	Да	149	64,2 %
		затрудняюсь ответить	82	35,3 %
		нет	1	0,5 %

Из данной таблицы видно, что около 90 % родителей заинтересованы в приобщении ребенка к фольклору в детском саду. Но так же выясняется, что на фоне заинтересованности, родители особого значения в развитии и воспитании детей не придают устному народному творчеству, что отражается в цифрах – 40,5 %. Мы предполагаем, в силу неосведомленности, и от незнания влияния народной педагогики на развитие ребенка, были получены такие результаты. То же самое можно сказать, видя, что около 33 % родителей затруднились ответить на данный вопрос.

Отвечая на два следующих вопроса (Таблицу 3), родителям давалась возможность более подробно раскрыть свои мысли и написать причину своего утверждения.

Около 73 % положительных ответов говорит о том, что современные родители считают, что речь ребенка можно улучшить малыми жанрами фольклора. И только около 13 % взрослых посчитала устаревшим занятием, применяя в общении устное народное творчество.

Раскрывая свои убеждений по вопросу улучшения речи, 6,5 % родителей оставили свои комментарии, подчеркивая влияние фольклора на все направления речевого развития: расширение словаря, развитие связной речи, развитие звуковой культуры речи.

Таблица 3

**Выявление уровня значимости
детского фольклора на речь ребенка**

№ п/п	Вопрос	Ответ	Кол-во ответов	Ответ в %
1	Как вы считаете, можно ли улучшить речь ребенка посредством фольклора, сделать ее более яркой, выразительной, четкой, эмоционально-окрашенной?	да	169	72,8 %
		затрудняюсь ответить	58	25,0 %
		нет	5	2,2 %
	Раскройте причину вашего утверждения.		15	6,5 %
2	Можно ли утверждать, что использование произведений устного народного творчества – устаревшее занятие в общении с современными дошкольниками?	нет	155	66,8 %
		затрудняюсь ответить	47	20,3 %
		да	30	12,9 %
	Раскройте причину вашего утверждения.		9	3,9 %

Около 70 % респондентов не считают фольклор устаревшем занятием в общении с детьми. И только 12,9 % посчитали фольклор неактуальным в общении с детьми. 3,9 % респондентов указали в ответах, что в фольклоре сохранена история нашей Родины, заложена народная культура и традиции, через них детям прививается любовь к Родине, к истинным ценностям: доброте, искренности, дружбе.

Последним пунктом в анкете надо было написать свои пожелания по организации работы приобщения детей к устному народному творчеству, как в стенах детского сада, так и в целом, в нашей стране. Исследование показало, что родители заинтересованы, чтобы в детском саду уделяли больше времени на изучение фольклора, применяли все его многообразие; чтобы дети приобщались к народным традициям, к культуре и видят в этом огромную пользу. Из 232 участников анкетирования 39 (16,8 %) респондентов дали свои ответы. Среди них были следующие пожелания: создание кружков и фольклорных ансамблей по народному творчеству; создание и показ театрализованных представлений и мультфильмов по сказкам; проведение тематических конкурсов; проведение ярмарок. Также были пожелания создание и показ большего количества мультфильмов и программ на детских телеканалах, связанных с устным народным творчеством. Водить на тематические экскурсии и народные представления. Родители считают, что необходимо знакомить детей с родной культурой, с произведениями устного народного творчества. Все это, по словам взрослых, будет способствовать духовному, нравственному, патриотическому воспитанию детей.

Проведенное исследование подтверждает практическую значимость рассматриваемой проблемы. Его результаты могут стать основой для разработки программ, направленных на сохранение народной культуры в условиях современного мира и на речевое развитие через устное народное творчество.

Литература

1. *Аникин В.П.* Русский фольклор: Песни, сказки, былины, прибаутки, загадки, игры, гадания, сценки, причитания, пословицы и присловья [Электронный ресурс] /Сост. и примеч. В. Аникина.– М.: Худож. Лит.; 1985. – 367 с. URL: Русский фольклор : Песни, сказки, былины, прибаутки, загадки, игры, гадания, сценки, причитания, пословицы и присловья – Search RSL (дата обращения: 01.10.2022).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования МАДОУ «Кондратовский детский сад «Ладошки», Пермский район, д. Кондратово и МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 137», г. Пермь.

Identification of the level of parents' interest in folk pedagogy

Ekaterina A. Pekker

*post-graduate student of the Department of Speech Therapy
and Communication Technologies, Perm State University
of Humanities and Pedagogy (FGBOU VO PGGPU), Perm, Russia
e-mail: e.pekker@yandex.ru*

Olga N. Goncharova-Tverskaya

*Head of the Department of Speech Therapy and Communication Technologies,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Perm State
Humanitarian Pedagogical University (FSBEI VO PGGPU), Perm, Russia
e-mail: tveron@rambler.ru*

Acknowledgements. The authors are grateful for the help in collecting data for the study of MADOU «Kondratovsky kindergarten «Ladoshki», Perm district, D. Kondratovo and MADOU «Child Development Center – Kindergarten № 137», Perm.

Взгляд исследований современной науки на проблему педагогического взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы в аспекте подготовки детей к обучению в школе

Пономарева Е.В.

*Педагог дополнительного образования,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: evp.ponomareva@yandex.ru*

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, дошкольная организация, семья, школа, дошкольный возраст, дошкольник, подготовка к школе, детский сад, воспитатели, учителя начальных классов, родители.

Говоря о взаимодействии в его широком смысле, мы понимаем, что данная категория является важнейшим аспектом жизни всего человечества и присутствует в жизни каждого человека на любом этапе его существования и развития.

В качестве категории «Взаимодействие» привлекало внимание мыслителей еще в давние времена. Многие мыслители – философы, такие как всем известные Аристотель, Н. Кант, Г. Гегель, К. Маркс и Ф. Энгельс и многие другие стремились познать мир через осмысление многообразия связей и контактов материального и нематериального миров.

На данном этапе развития современной науки одним из актуальных направлений в области жизнедеятельности человека является исследование взаимодействий между людьми.

О категории «Взаимодействие» можно сказать, что это взаимодополняемый процесс, так как в процессе совместной целенаправленной деятельности очень важна обратная связь и активное участие субъектов с целью переработки информации и выстраивания новых взаимодействий.

С точки зрения педагогики «взаимодействие» является важнейшим компонентом в организации деятельности, который определяет траекторию образовательного процесса (цель, задачи и содержание, методы и средства) и его эффективность. Выделяются такие аспекты взаимодействия, как: этический, нравственный, эстетический, технологический и др.

Говоря о понятии «педагогическое взаимодействие», скажем, что оно было введено в 1988 году Ю.К. Бабанским [1]. Исследователь определяет педагогическое взаимодействие как взаимную активность, а также сотрудничество педагогов и воспитанников в процессе их общения в учебном заведении. Отметим, что педагогическое взаимодействие всегда имеет четко заданную цель, связанную с развитием личности воспитанника, что и определяет его содержательное своеобразие.

В девяностых годах «педагогическое взаимодействие» становится самостоятельным понятием и появляется во множестве педагогических словарей и учебников по педагогике. Следует отметить, что на рубеже двадцатого и нынешнего столетия отмечается резкое возрастание интереса к проблеме педагогического взаимодействия.

Эта проблема находит свое отражение в трудах таких ученых как: М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Караковский, В.Д. Семенов, Н.Е. Щуркова, Ю.К. Бабанский, И.Б. Котова, А.С. Белкин, В.А. Ляудис, Ю.М. Орлов, А.К. Маркова, Х.Й. Лийметс и др.

В настоящее время сложились разные подходы к определению понятия «педагогическое взаимодействие».

По словарю С.М. Вишняковой педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве является формой связи между всеми его участниками. Эта связь базируется на эмоциональном и интеллектуальном взаимообогащении участников, а так же их деятельности и координации этой деятельности.

Исследователь Б.М. Бим-Бад понимает педагогическое взаимодействие как процесс сложный, состоящий из множества компонентов: дидактическое взаимодействие, воспитательное взаимодействие, социально-педагогическое взаимодействие.

Такие ученые как А.С. Белкин, В.А. Ляудис, Ю.М. Орлов, А.К. Маркова, Х.Й. Лийметс под педагогическим взаимодействием понимают достаточно сложный процесс, который обусловлен образовательной деятельностью, а также целями обучения и воспитания. Производными педагогического взаимодействия являются общение или межличностное взаимодействие, продуктивное взаимодействие и сотрудничество [4].

Таким образом, мы можем заключить, что «педагогическое взаимодействие» можно определить, как сложный процесс, обусловленный образовательной деятельностью, её целями, содержанием, технологическими особенностями и предполагающий взаимодействие между его участниками

Проблема взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы в настоящее время привлекает к себе все большее внимание исследователей.

Однако, в научной литературе в большей степени получила рассмотрение проблема взаимодействия дошкольной организации и семьи (Фирсова И.Б., Скворцова Т.п., Корниенко Н.В., Б. Мунхзая, Кащенко И.В., Рындина А.Г., Сметанина В.И., Рамазанова М.М., Венкова З.Л., Миронова Л.Р., Бочарова Н.Б., Лагутина Н.Ф., Даг Лан Фыонга и др.).

Меньше изучена проблема взаимодействия дошкольной организации и школы (Золотухина И.П, Чжун Хуа, Туровцева Л.В., Лыкова В.Я., Дмитриева С.Н., Иванова Е.А., Качимская А.Ю., Пастюк О.В.).

В то же время проблема взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы в триединстве практически не становилась предметом науч-

ного анализа. Нами найдены лишь три работы, в которых затрагиваются аспекты данной проблемы (Гуцаева Н.И., Середа О.Л., Дмитриева С.Н.).

Остановимся немного подробнее на этих работах. В своей работе Гуцаева Н.И. представляет взаимодействие дошкольной организации, семьи и школы как «процесс взаимного паритетного действия субъектов в целях обеспечения эффективной деятельности и достижения оптимального ее результата в направлении готовности ребенка к школе» [2].

В качестве единого образовательного пространства, которое основано на сотрудничестве педагогов и детей, а также создающее благоприятный социально-психологический климат в коллективе педагогическое взаимодействие рассматривается в работе Дмитриевой С.Н. Автор так же отмечает, что такое взаимодействие плодотворно влияет на формирование и рациональное использование предметной среды для удовлетворения ведущих потребностей детей [3].

В исследовании Середы О.Л., мы видим, что под педагогическим взаимодействием подразумевается преемственность в реализации содержания воспитательно – образовательных программ дошкольного и начального образования, где основанием является сотрудничество основных социальных институтов, которыми выступают детский сад, семья и школа. А это сотрудничество субъектов осуществляется на основе индивидуально – дифференцированного подхода к формированию готовности ребенка к обучению в начальной школе [5].

Таким образом, мы можем заключить, что несмотря на некоторые разногласия исследователей в трактовке категории «взаимодействие дошкольной организации, семьи и школы» его можно определить, как сотрудничество, которое обеспечивает преемственность образовательных программ и деятельности субъектов взаимодействия в целях подготовки детей к школе.

Исследователи по-разному определяют содержание взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы.

Так, например, Гуцаева Н.И. выделяет такие компоненты как: целевой, организационно-содержательный, технологический, административно-кадровый [2].

В работе Дмитриевой С.Н. выделяются два основных компонента: организационно-педагогические условия, которые определяют все содержание дальнейшей работы автора; критерии и показатели для оценки эффективности проведенной работы [3].

В работе Середы О.Л. компонентами педагогического взаимодействия стали следующие: цель, модули воспитательно-образовательного комплекса, условия реализации и результат [5].

Таким образом мы можем заключить, что в педагогических исследованиях сложились разные взгляды на содержательную структуру педагогического взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы в подготовке детей к обучению.

Авторами выделяются педагогические условия, обеспечивающие эффективность такого взаимодействия.

По мнению Гуцаевой Н.И. очень важно, когда педагогические условия взаимодействия характеризуется следующими параметрами: взаимодействие направлено на создание интегрированного содержания образовательной программы и осуществление этой образовательной программы в рамках дошкольной подготовки подготовки; использование как можно большего потенциала образовательных технологий и их интеграцию всеми педагогами; необходимо повышать профессиональную компетентность педагогов; реализация сетевого взаимодействия между детским садом, школой и семьёй [2].

В исследовании Дмитриевой С.Н. выделяются следующие условия взаимодействия: согласованность целей и задач на уровне дошкольного образования и начального образования с учетом единой системы планирования; систематизация содержания образования в начальной школе и , совершенствование образовательного процесса всего комплекса, куда относится единое образовательное пространство, благоприятный социально – психологический климат, интеграция педагогической деятельности педагогов детского сада и школы, а так же воспитанников детского сада и школьников [3].

В работе Середы О.Л. в качестве основных условий, обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие дошкольной организации, семьи и школы выделяется разработка и внедрение многофункционального и многокомпонентного образовательного комплекса; большое значение придается преемственности при реализации образовательной программы в рамках детский сад-начальная школа; сотрудничество трех субъектов в лице детского сада, семьи и школы на основе индивидуально – дифференцированного подхода [5].

Таким образом, мы можем заключить, что несмотря на то, что проблема педагогического взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы получила определенное научное рассмотрение, отметим, что до сих пор не найдено решение по единым подходам к определению его содержательной структуры и психолого-педагогических условий.

Поэтому, на наш взгляд недостаточная теоретическая разработанность данного вопроса является одной из причин низкого качества организации взаимодействия в практике работы образовательных организаций. Одним из подтверждений наших умозаключений является проведенная нами эмпирическая работа, заключающаяся в анализе того, как понимают понятие «взаимодействие», его структуру и условия педагогического взаимодействия, организация которых необходима для подготовки детей к школе три категории респондентов. Среди них: учителя начальных классов – 51 человек, воспитатели – 51 человек и родители детей старшего дошкольного возраста – 253 человека.

Нами было выявлено, что все три субъекта понимают «взаимодействие» по – разному. А также понимание данного понятия достаточно узкое. Учителя начальных классов считают, что взаимодействовать с воспитателями на тему подготовки к школе можно эпизодически, а с родителями будущих первоклассников и вовсе не обязательно. При том, взаимодействие в их понимании – это совместные собрания с воспитателями, педагогические советы, беседы.

Родители же отмечают, что взаимодействовать необходимо больше с воспитателями, хотя понимают, что подготовка к школе требует внимания и учителей начальных классов, то есть родители находятся в растерянной позиции. Под взаимодействием они понимают участие в праздниках, выставках, досугах, проводимых воспитателями, а также беседы и консультации.

Воспитатели считают, что на них возлагают слишком много ответственности за подготовку детей к школе. В большинстве воспитатели придерживаются мнения, что подготовка к школе – задача родителей и учителей, а не воспитателей. Так же они не отрицают своего эпизодического участия в этом процессе. Что касается понимания педагогического взаимодействия, то тут воспитатели склонны к тому, что необходимо организовывать посещение дошкольниками школы с экскурсионной целью, так же посещать дошкольников должны и сами учителя в рамках детского сада, беседовать с ними. Для родителей воспитатели считают будет полезным участие в деятельности детского сада.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствует о том, что на сегодняшний день в практике работы образовательных организаций и комплексов педагогическое взаимодействие претерпевает пренебрежение, то есть не имеет цели, структуры и планирования, оно практически не встроено между главными субъектами образовательных отношений. Как правило это взаимодействие носит бессистемный, спонтанный характер, ограничиваясь устными консультациями и посещением ребенком подготовительных обучающих курсов, ориентированных на развитие навыков специальной готовности. Взаимодействие дошкольной организации, семьи и школы по подготовке детей к обучению характеризуется содержательной неопределённостью функций каждого субъекта подготовки дошкольников к школе. Закономерно страдает и готовность дошкольников к школьному обучению, о чем свидетельствует проведённый нами анализ уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к школе, где общую выборку составили 253 ребенка.

Результаты проведённого исследования показали, что в настоящее время 41.11 % дошкольников переходят на ступень начальной школы, не будучи готовыми к обучению; 41.11 % дошкольников подготовительных групп условно готовы к обучению в первом классе и лишь 17.79 % детей готовы к обучению на момент поступления в школу.

Такие данные вызывают определённые вопросы и тревожность в образовательном кругу.

В связи с вышесказанным мы считаем, что обеспечение качественного взаимодействия всех субъектов: родителей, воспитателей и учителей начальных классов, реализующих подготовку детей к школе будет способствовать повышению качества школьной готовности детей и еще раз отмечаем актуальность данной проблемы в современной образовательной практике.

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. [Электронный ресурс]. – Москва: Педагогика, 1989. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,30;fs,0/ (Дата обращения: 29.02.2018)
2. *Гуцаева Н.И.* Педагогические условия взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы в обеспечении предшкольной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гуцаева, Нателла Измаиловна. – Владикавказ, 2014. – 188 с.
3. *Дмитриева С.Н.* Реализация принципа преемственности в условиях учебно-воспитательного комплекса «Детский сад – школа»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дмитриева, Степанида Николаевна. – Якутск, 2006. – 210 с.
4. *Лийметс Х.Й.* О классификации форм учебной работы и взаимосвязи их // Сов. Педагогика и школа. Вып. VI. – Тарту, 1972. – с. 13–1. С нетерпением
5. *Серёда О.Л.* Формирование готовности дошкольников к обучению в школе на ступени дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Серёда, Ольга Леонидовна. – Кемерово, 2011. – 230 с.

Семейные отношения как фактор эмоционально-личностного развития дошкольника

Пронякина А.А.

*Студент 2 курса магистратуры,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pronyakina_anastasia@mail.ru*

Ключевые слова: семейные отношения, эмоционально-личностное развитие дошкольника, стиль воспитания, эмоциональная саморегуляция.

Актуальность проблемы влияния семейных отношений на эмоционально-личностное развитие детей дошкольного возраста связана с тем, что часто родители не осознают свою значимость в этом процессе. Отношение родителя к своему ребенку может меняться в зависимости от семейных проблем, загруженности взрослых, стрессовых ситуаций, воспитательных традиций, отсутствия знаний о личностном развитии детей, умения принимать своего ребенка и прочее. В таком случае воспитательный процесс может привести к деформации личности дошкольника и нарушению его развития.

Теоретические основы научного исследования проблемы семейных отношений и их влияния на эмоционально-личностное развитие дошкольника были заложены в трудах многих зарубежных и отечественных психологов, таких как, М. Кляйн, У.Джемс, К. Роджерс, Д. Винникотт, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.П. Блонский, В.В. Давыдова, Т.А. Данилина, А.В. Запорожец, А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Н.Н. Васягина и др., они подробно изучали развитие личности в дошкольном возрасте. Психологи выявили взаимосвязь между эмоциями, мышлением и интеллектом и установили, что развитие эмоциональной сферы влияет на интеллектуальное развитие личности.

Дошкольный возраст является периодом активного формирования эмоциональной среды, приобретением эмоциональной саморегуляции, которая, по наблюдениям психологов, имеет непрерывную связь с социализацией. Расширяется первоначальный круг общения, кроме родителей происходит взаимодействие со сверстниками и педагогами, в связи с чем, важным критерием становится научить ребенка управлять своими эмоциями, что является неотъемлемой составляющей его успешного взаимодействия с окружающими.

Изучение эмоционального развития в дошкольном возрасте формирует понимание личностного и интеллектуального развития детей. Главным направлением процесса эмоционального развития считается то, как дети воспринимают и воспроизводят свои эмоции.

Одной из составляющих успешного развития эмоционального интеллекта дошкольника являются участие значимых взрослых, так как для ребенка взрослый является образцом поведения. О.А. Путилова считает, что для обогащения эмоционального интеллекта дошкольника, взрослому необходимо постоянно взаимодействовать с ним, учить контролировать свои эмоции, правильно их выражать, в случае эмоциональной ситуации разговаривать с ребенком о том, что он чувствует, принимать и обсуждать эти чувства. Л.С. Выготский придерживался мнения, что соучастие взрослых имеет важное значение для ребенка, благодаря им он учится понимать чувства других и в дальнейшем свои. Н.Н. Васягина в своих исследованиях заявляет, что в семье у дошкольника формируются все базовые качества. Дети интуитивно умеют усваивать приемы управления своими эмоциями.

Эмоционально-личностное развитие дошкольников, в первую очередь, происходит внутри семьи и зависит от психологической семейной обстановки и стиля воспитания. Отношения между родителем и ребенком (детско-родительские) являются основными в формировании личностного, эмоционального и психологического здоровья детей. Система воспитания – это организованное влияние родителя на ребенка, которое выстроено таким образом, что у ребенка формируются качества для без затруднительного вписывания себя в окружающий мир и раскрытия своей индивидуальности.

Понятие «родительское отношение», в первую очередь характеризует эмоциональную сторону. Американские психологи Р.А. Белл и Е.С. Шеффер предложили два аспекта модели родительского отношения, выделив эмоциональный фактор (любовь – ненависть) и поведенческий (автономия – контроль). В.В. Столин и А.А. Бодалев характеризуют родительское отношение как устойчивое явление с двойственными элементами эмоционально-ценностного отношения. А.Я. Варга под родительским отношением понимает структуру чувств и шаблоны поведения, которые применяет родитель к своему ребенку, особенности понимания детских поступков.

В структуру родительского отношения входит:

- 1) общее эмоциональное принятие или отвержение ребенка;
- 2) дистанция между ребенком и родителем при общении с ним;
- 3) модель контроля за поведением ребенка.

Анализируя данные установки было выделено 8 типов родительской любви: действенная любовь, отстраненная любовь, действенная жалость, снисходительное отстранение, отвержение, презрение, преследование, отказ.

Взаимодействие родителей с детьми осуществляется с помощью стилей воспитания, именно от них зависит, каким образом будут выстроены отношения. Стиль воспитания является самым часто исполь-

зуемым понятием в исследованиях детско-родительских отношений. В.М. Минияров охарактеризовывает стилем семейного воспитания, самые значимые варианты отношения родителя к своему ребенку, которые выражаются в способах взаимодействия и манере словесного обращения.

В психологии существует много параметров стилей воспитания, к основным относятся следующие:

- 1) автономия – контроль (Е.С. Шеффер, С. Броуди, И.М. Марковская и др);
- 2) утверждение – принятие (А.Я. Варга, А.И. Захаров, Д.И. Исаев, А. Роу);
- 3) требовательность (Е.Е. Маккоби, Д. Баумринд, О. Коннер и др);
- 4) уровень эмоциональной привязанности и близости (Дж. Боулби, Г.Т. Хоментаскас);
- 5) последовательность – непоследовательность (А.И. Захаров, С. Броуди);
- 6) строгость (П. Слатер, Е.Е. Маккоби).

Американским психологом Дианой Баумринд было предложено два показателя, которые определяют основные свойства тактик воспитания:

- 1) родительский контроль (родитель устанавливает и диктует правила ребенку и тот должен их выполнять);
- 2) родительская теплота (родитель проявляет к ребенку эмоционально выраженное отношение).

Для полноценного детского развития, ребенку важно, чтобы родители принимали и любили его таким, какой он есть, поддерживали и заботились о нем. Психологи отмечают, что дефицит родительской любви затрудняет детскую адаптацию, интеллектуальный потенциал, психическое и физическое здоровье, социальная компетентность, взаимодействие с окружающими. Существует большое количество причин, по которым у родителей не получается выстраивать здоровые взаимоотношения со своими детьми, одними из ключевых являются: собственный детский травматический опыт, конфликтные взаимоотношения между супругами, хаотичный выбор стилей воспитания или их отсутствие, материальное неблагополучие и прочее.

И.В. Фаустова при исследовании неблагополучных семей, на первый план выдвигает эмоциональное и личностное неблагополучие детей дошкольного возраста. Данная проблема с каждым годом приобретает более острый характер и связана с напряженным ритмом жизни родителей, их эмоциональными и психологическими перегрузками, раздражительностью, погруженностью в ежедневные проблемы и трудности, стрессами, агрессивностью по отношению к окружающим, в том числе и к детям. Все эти факторы отрицательно сказываются на психологическом состоянии родителей и приводят к возникновению у них

синдрома хронической усталости и депрессивного поведения. Родители, постоянно находящиеся в подобных условиях, часто срываются на детей, вымещают на них свое плохое настроение и проблемы, выплескивают злость и агрессию, что в последствии, негативно сказывается на их эмоциональном и личностном развитии. Также из-за ежедневного прибывания родителей в состоянии повышенного напряжения, дети в семье подвержены пренебрежительному отношению и различным видам насилия психологического и физического характера. Еще одним важным моментом воспитательного процесса является то, что многие семьи имеют низкий уровень психологической и педагогической подготовки во взаимодействии с детьми, что приводит к большому количеству ошибок в виде детской травматизации.

При исследовании полных и неполных семей, выяснилось, что в неполных семьях, проявление, по отношению к ребенку, повышенного контроля и требовательности, приводит к низкой психологической защищенности. Противоречивость родителя при выборе контроля над ребенком, приводит к тревожности и беспокойству. Когда родитель позволяет ребенку проявлять больше самостоятельности, то он менее тревожен. В полных семьях, при стремлении родителей к сотрудничеству, ребенок менее тревожен. Отвержение родителями ребенка, вызывает у него повышенную агрессивность.

У детей толерантных родителей, выше самооценка, они более любознательны, развиты и успешны. Интересной особенностью оказался тот факт, что дети интолерантных матерей, стараются меньше общаться с матерями, переключаясь на других членов семьи. О.Н. Богомякова отметила, что чем тревожнее мать, тем тревожнее ребенок и наоборот. Поэтому в семьях, с низкой тревожностью матерей, дети более благополучно развиты, общительны, открыты и любознательны.

Таким образом, от того, какие в семье складываются взаимоотношения между родителями и дошкольником, от стиля воспитания, от психологической обстановки внутри семьи, зависит, каким вырастет ребенок – открытым и доброжелательным, или тревожным и агрессивным.

Литература

1. *Богомякова О.Н.* Семья как фактор риска в формировании отношений привязанности ребенка // Вестник Московской международной академии, 2021. – С. 40–49.
2. *Подольская Т.А., Гусова А.Д.* Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка // Балтийский гуманитарный журнал, 2016. – 1 58 с.
3. *Фаустова И.В.* Влияние нарушенных детско-родительских отношений на проявление эмоционального неблагополучия в дошкольном возрасте // Современные проблемы науки и образования, № 5, 2015. – 512 с.

Family relations as a factor in the emotional and personal development of a preschooler

Pronyakina A.A.

2nd year student of magistracy.

Moscow State University of Psychology and Education,

Moscow, Russian Federation.

e-mail: pronyakina_anastasia@mail.ru

Keywords: family relations, emotional and personal development, parenting style, emotional self-regulation.

Особенности проявления инициативы у детей 3–7 лет в рамках реализации разных образовательных программ

Пудровская Д.С.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-7806>

e-mail: daria.pudrovskaia@gmail.com

Рябкова И.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной

педагогике и психологии факультета «Психология образования»,

Московский государственный психолого-педагогический университет

(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>,

e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Ключевые слова: инициатива, дошкольники, дети 3–7 лет, образовательная программа, воспитание, игра, программа «От рождения до школы», программа Монтессори, педагогическая система М. Монтессори.

Тема развития инициативы у дошкольников актуальна как никогда раньше: она закреплена законодательно, входит во ФГОС дошкольного образования, все чаще включается в содержание образовательных программ.

Однако в российской науке немного исследований по заявленной теме. Среди российских ученых тема инициативы рассматривалась Е.В. Коротаевой и А.В. Святцевой, которые подробно проанализировали понятие инициативы, выделили ее составляющие [1]. Среди иностранных авторов имеются исследования о предикторах развития инициативы и о концептуализации личной инициативы детей и подростков [2, 3]. В исследованиях не хватает работ по изучению развития инициативы дошкольников в рамках определенных образовательных программ. Некоторые программы содержат цели по развитию детской инициативы, но есть программы, в которых основной упор делается на развитие самостоятельности, что близко к понятию инициативы, но не совпадает с ним. Такой программой является всемирно известная система Монтессори, где созданы все условия для развития самостоятельности детей, однако, до сих пор мало изучены методы и результаты образования по этой системе.

Данное исследование призвано изучить особенности и динамику проявления инициативы у детей 3–7 лет в условиях реализации разных образовательных программ.

Объект – инициатива дошкольников.

Предмет – особенности и динамика проявления инициативы у детей 3–7 лет в условиях реализации разных образовательных программ (Монтессори и «От рождения до школы»).

Гипотеза – существуют различия в проявлении и динамике инициативы дошкольников в условиях реализации программ Монтессори и «От рождения до школы»:

- 1) инициатива в экспериментировании с предметными игрушками, природными объектами и т.п. выше у детей в условиях реализации программ Монтессори;
- 2) инициатива в сюжетных играх выше у детей в условиях реализации программы «От рождения до школы».

Теоретико-методологической основой исследования является представление об инициативе ребенка, как центральной линии развития в дошкольном возрасте, в культурно-исторической психологии и деятельностном подходе (А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Н.А. Короткова, Е.О. Смирнова и др.).

Запланировано лонгитюдное исследование, в котором путем мониторинга оцениваются характеристики развития инициативы дошкольников в течение одного учебного года. В течение всего исследование будет проведено два среза (осенью 2022 и весной 2023). Инициатива измеряется по модифицированной методике, в основе которой заложены карты проявления инициативности А.М. Щетиной. Для обработки результатов используются статистические и математические методы обработки данных.

База и выборка исследования. Исследование проводится в дошкольном отделении ГБОУ СОШ № 1852 города Москвы. Выборка состоит из 100 дошкольников от 3 до 7 лет, воспитывающихся по программе Монтессори и 100 дошкольников от 3 до 7 лет, воспитывающихся по программе «От рождения до школы».

В ходе запланированного мониторинга, который проходит в октябре 2022 года, получены первые результаты. Согласно предварительным данным, в группах «От рождения до школы» дети чаще перехватывают у сверстников инициативу в выполнении задания, стремятся к лидерству и нахождению в центре внимания. В группах Монтессори дети в большей степени не боятся взяться за незнакомое дело и экспериментируют с природными объектами.

Научная новизна заключается в расширении представлений об особенностях и динамике проявления инициативы дошкольников в условиях реализации разных образовательных программ и о ее связи с возрастом и полом, подобных исследований ранее не проводилось. Исследование представляет и практическую значимость, ведь результаты могут быть использованы для построения дошкольных образовательных

программ, в том числе работающих по системе Монтессори, а также для реализации уже существующих программ в направленности развития инициативы у дошкольников.

Литература

1. Korotaeva E.V., Svyattseva A.V. Initiative Development in Preschool Children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 233. P. 280–286. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.10.127
2. Warner G.J., Lensing J.N., Fay D. Personal initiative: Developmental predictors and positive outcomes from childhood to early adolescence // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2017. Vol. 52. P. 114–125. DOI:10.1016/j.appdev.2017.06.004
3. Wollny A., Fay D., Urbach T. Personal initiative in middle childhood: Conceptualization and measurement development // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 49. P. 59–73. DOI:10.1016/j.lindif.2016.05.004

Manifestation features of 3–7 years old children’s personal initiative in the framework of the implementation of various educational programs

Daria S. Pudrovskaya

*Master’s student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-7806>
e-mail: daria.pudrovskaya@gmail.com*

Irina A. Ryabkova

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Preschool
Pedagogy and Psychology Department, Psychology of Education Faculty,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Keywords: personal initiative, preschoolers, children 3–7 years, educational program, pedagogy, child game, From Birth to School program, Montessori, Montessori system.

Проблема влияния конструирования с использованием деревянного и LEGO конструктора на развитие мышления и воображения старших дошкольников

Рыженко Д.Н.

*факультет Психологии образования
Московский Государственный Психолого-
Педагогический университет (МПГУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: d1373-96@mail.ru*

Ключевые слова: мышление, воображение, конструирование.

На современном этапе среди приоритетных целей в работе ДОО выделяются такие, как развитие познавательных процессов, среди которых особое внимание уделяется развитию мышления и воображения дошкольников. В современной практической педагогике и психологии накоплен немалый опыт по развитию мышления и воображения при помощи разных видов детской деятельности. Одной из эффективных, по мнению многих специалистов (Н.Н. Поддьяков) [3,4], является конструирование. LEGO-конструирование специалисты относят к особому виду детской деятельности, к базовому виду творческой деятельности, в ходе которой у дошкольников развиваются все основные познавательные процессы. Л.С. Выготский [1], В.В. Давыдов, А.В. Запорожец [2] и др., также показали, что при овладении общественно выработанными средствами деятельности в процессе специально организованного обучения в дошкольном возрасте происходит развитие творческих способностей.

Анализ литературы по проблеме влияния конструирования на развитие таких познавательных процессов как мышление и воображение показал, что развивающий потенциал конструирования в основном был изучен на материале деревянного конструктора и практически нет отечественных исследований, доказывающих такие же возможности других видов конструктора, например, Лего. Так как Лего и деревянный конструкторы имеют некоторые различия: материал, способ действия, размер, разнообразие форм, то они могут по-разному влиять на познавательные процессы. Также отсутствуют сравнительные данные по развивающему потенциалу деревянного и Лего- конструкторов.

Лего-конструктор был выбран для исследования, поскольку в настоящее время он является наиболее популярным и востребованным как среди родителей дошкольников, так и в детских учреждениях (воспитательных, образовательных).

Родители дошкольников считают, что именно конструктор Лего обладает большим потенциалом для развития мышления и воображения ребенка даже при самостоятельной, не организованной взрослым,

деятельности с ним. Для установления данного факта было проведено анкетирование родителей по специально разработанной анкете о роли и месте Лего конструктора в жизни ребенка-дошкольника. Результаты (рис. 1) показали, что чаще всего дошкольники предпочитают играть именно с Лего конструктором.

В какой конструктор играет чаще всего ваш ребенок?

■ Lego ■ Деревянный ■ Железный ■ Мягкий

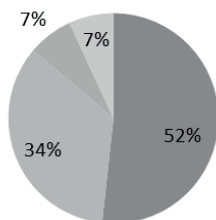


Рис. 1. Какой конструктор чаще всего используют дошкольники.

При этом дети среднего и старшего дошкольного возраста могут довольно продолжительное время заниматься конструированием из Лего.

Как долго может собирать Lego самостоятельно?

■ 10 мин. ■ 15 мин. ■ 20 мин. ■ 30 мин. ■ час и более

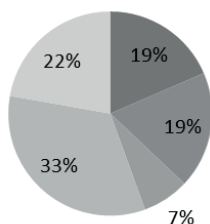


Рис. 2. Продолжительность самостоятельного конструирования старших дошкольников.

По результатам данной диаграммы (рис. 2), мы можем сделать вывод, что большая часть детей могут больше 30 минут заниматься конструированием, а 22 % опрошенных отмечали, что их дети могут беспрерывно конструировать из Лего час и более времени.

Практически у всех детей дома есть конструктор Лего (93 % опрошенных). Также у многих есть и деревянный конструктор.

Какой конструктор есть еще дома?

■ Деревянный ■ Металлический ■ Магнитный ■ Мягкий ■ Свой вариант

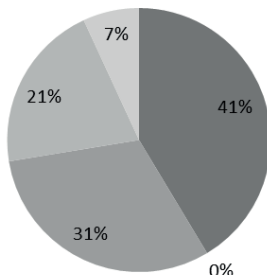


Рис.3. Какие виды конструктора есть дома у детей.

Данные этой диаграммы (рис. 3) свидетельствуют о большей популярности именно деревянного конструктора по сравнению с другими (не Лего) конструкторами. На вопрос о том, что может развивать самостоятельное конструирование из Лего, ответы родителей распределились следующим образом.

Что, по Вашему мнению, развивает самостоятельное Lego конструирование?



Рис.4. Что развивает самостоятельное конструирование у старших дошкольников.

Данные диаграммы № 4 говорят о том, что родители отмечают развивающий потенциал Лего в отношении таких процессов, как воображение, внимание и мышление. Также отмечается усидчивость.

Таким образом, мы видим, что проблема влияния Лего-конструирования на развитие познавательных процессов, в частности, мышления и воображения является достаточно актуальной, поскольку действительно научных исследований по данному вопросу нет.

Для данного исследования мы выбрали старший дошкольный возраст, поскольку это возраст формирования и усваивания именно мыслительных средств и средств продуктивного воображения, тогда как, например, средства восприятия, как высшей психической функции, должны были сформироваться на более ранних ступенях дошкольного детства.

Целью нашего исследования стало экспериментально проверить как использование деревянного и LEGO конструктора влияет на развитие мышления и воображения старших дошкольников.

Задачи исследования:

- Разработать программу работы по конструированию с использованием деревянного и Лего конструкторов
- Определить как занятия по конструированию из данных видов конструктора влияют на развитие мышления и воображения старших дошкольников
- Определить, существуют ли различия в уровне и особенностях развития мышления и воображения старших дошкольников в зависимости от того из какого материала они конструируют.

В исследовательской работе выдвигается предположение о том, что конструирование с использованием деревянного и Лего конструктора будет по-разному влиять на развитие мышления и воображения старших дошкольников.

Проверка гипотезы будет проводится на базе дошкольного корпуса 8 ГБОУ Школы № 1542. Выборка будет состоять из детей старшего дошкольного возраста, посещающих одно образовательное учреждение. Будет сформировано 3 группы: две – экспериментальных и одна – контрольная. В первой экспериментальной группе с детьми будут проводиться занятия по конструированию с использованием деревянного конструктора; во второй экспериментальной группе – с использованием конструктора Лего. В контрольной группе специальных, дополнительных занятий по конструированию проводиться не будет.

Исследование будет проводиться в несколько этапов.

Первый этап: будет проведена первая констатирующая диагностика уровня развития мышления и воображения у старших дошкольников всей выборки. Для проведения исследования будут использованы следующие методики: «Методика диагностики интеллектуального развития» Л.А. Венгера и методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур».

Второй этап: проведение комплекса занятий по конструированию с использованием деревянного конструктора в первой эксперименталь-

ной группе и использованием Лего – во второй экспериментальной группе.

Третий этап: проведение контрольной диагностики мышления и воображения в двух экспериментальных и одной контрольной группах детей.

Полученные данные будут положены в основу рекомендаций по организации конструирования с детьми старшего дошкольного возраста с использованием деревянного и Лего конструктора для педагогов дошкольного образования, а также родителей детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. – М.: из-во «Национальное образование», 2016.
2. *Запорожец А.В.* Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте. // Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста. – М.-Л., 1988.
3. *Поддьяков Н.Н.* Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Психология дошкольника : хрестоматия : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Академия, 2000.
4. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Просвещение, 1998.

Генезис сюжетно-ролевой игры: становление игры в раннем возрасте

Семенов А.Е.

*магистрант программы «Игра и детство»,
факультет «Психология образования»
Московский государственный психолого-
педагогический университет, Москва, Россия
e-mail: sae39@mail.ru*

Одна из ключевых проблем психологии игры – проблема ее становления. Как возникает сюжетно-ролевая игра? В каком возрасте ребенка можно обнаружить ее признаки, предположить наличие игры или утверждать, что она уже есть? Несмотря на то, что этим вопросам уделяли внимание выдающиеся психологи (А. Валлон, П.Ф. Коптерев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.Г. Кравцов, Н.А. Короткова, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова и другие), эти вопросы по-прежнему не решены и являются актуальными.

Принято считать, что истоки сюжетно-ролевой игры появляются уже в раннем возрасте – в так называемой процессуальной игре (Г.Г. Кравцов, Л.И. Эльконинова, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова). В то же время, сам термин «процессуальная игра» остается малопонятным. Е.В. Трифонова пишет, что данный термин возник как противопоставление термину «сюжетная игра», основное внимание которой направлено на сюжет, тогда как в процессуальной игре имитируются люди, животные, реальные предметы [5]. Под процессуальной игрой Е.О. Смирнова понимает действия с игрушками, имитирующими людей, животных, реальные предметы, с помощью которых ребенок в условном плане воспроизводит знакомые ему по опыту действия взрослых или ситуации, почерпнутые из стихов, песен, мультфильмов и др. (например, готовит куклам еду, кормит, купает их, катает на машинке, стирает белье, строит из кубиков домик) Процессуальная игра – необходимый этап в возникновении сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте [4].

Среди признаков процессуальной игры можно выделить следующие:

- основным содержанием игры являются предметные действия;
- наличие условного плана (создание мнимой ситуации);
- использование игрушек и предметов-заместителей;
- перенос реальных действий на игрушечных персонажей;
- использование в игре сюжетов из реальной жизни, из книжек, стихов, песен, мультфильмов, детских фильмов; стремление подражать действиям взрослых, наблюдаемым в повседневной жизни.

Проблема заключается в том, что процессуальная игра – то, как она характеризуется авторами – по существу не отличается от I уровня

сюжетно-ролевой игры, предложенной Д.Б. Элькониным [6]. Признаками I уровня сюжетно-ролевой игры по Эльконину являются следующие:

- 1) Центральным содержанием игры являются главным образом действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Например, кормление кого-то. В каком порядке производится кормление и чем именно «мамы» и «воспитательницы» кормят своих детей – безразлично.
- 2) Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не определяют действие. Как правило, роли не называются, и дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли, дети фактически не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения.
- 3) Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормление при переходе от одного блюда к другому), которые логически не перерастают в другие, за ними следующие действия, например мытьем рук и т.п. Если же такое действие и имеет место, то после этого ребенок возвращается опять к прежнему.
- 4) Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей. Порядок обеда не является существенным.

Таким образом, сравнение признаков процессуальной игры и I уровня сюжетно-ролевой игры показывает, что невозможно провести ясную границу между этими двумя видами игры. Возможно, поэтому различные авторы определяют процессуальную игру главным образом, через возраст. Например, Л.Н. Галигузова пишет: «Сензитивным периодом для зарождения игры является именно ранний возраст. В это время создаются условия для зарождения особого вида детской деятельности – процессуальной игры. В ее основе лежат предметные действия, которые осваивает ребенок, а также стремление подражать действиям взрослых, которые он наблюдает в повседневной жизни... В этих играх ребенок чаще всего воспроизводит ситуации, знакомые ему по собственному опыту, перенося реальные бытовые действия на игрушечные персонажи (кукол, медвежат, собачек и пр.). Как правило, ребенок отражает в игре то, что видит вокруг себя, то, что с ним происходит, о чем узнает из книжек и детских фильмов...» [2]. Вместе с тем авторами подчеркивается, что процессуальная игра не является сюжетно-ролевой в подлинном смысле слова: это «квази игра» (Л.С. Выготский) [1], предтеча игры или Ernstspiel (Л.И. Эльконинова) [7], образно-ролевая игра (Г.Г. Кравцов) [3]. Возникает вопрос: почему одна и та же деятельность в раннем возрасте называется «квази игрой», а в младшем дошкольном – уже сюжетно-ролевой игрой I уровня?

Приведем примеры игр детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Игра в семью. Девочка Ира играет с двумя куклами, посадила их за стол, кормит и приговаривает: «Кушай, кушай, все детки уже поели».

Кормит куклу. Ее спрашивают: «Что он кушает?» Ира: «Суп. Он плохой мальчик, плохо кушает». Взрослый: «Он хочет сперва котлетку». Ира: «Нужно суп кончить». (Продолжает кормить). Взрослый: «Видишь, как он плачет! Он котлетку хочет». Ира: «Вот и котлетка». (Кормит куклу из другой тарелки). «А он доел суп?» – Ира: «Ага, доел». (Ира укладывает спать одну из кукол, поставив из кубиков кровать. Укрыла ее одеялами. Сама села рядом. Через 2–3 минуты взяла куклу на руки, оправила костюмчик). «Теперь мыться нужно (трет кукле руку о руку). Идем теперь кушать. Сегодня компот и булочки» [6].

Другая игра. Мальчик Женя играет, будто ездит на машине, в качестве машины использует стул. Он привозит свой стульчик в центр комнаты и просит папу сделать для него руль: «Папа, руль!» Папа делает руль из куска гибкого шланга и отдает его Жене. Женя говорит папе: «Папа, стул!» и показывает на один из стульев, а сам толкает второй стул и располагает его за свой стульчиком. Папа ставит стул рядом со вторым, получаются задние сидения. Женя просит папу сесть на один стул (показывает «Папа, сюда!»), посадить пупса на другой стул (показывает «Мак, сюда!»). Потом Женя садится на передний стульчик, делает движение правой рукой за спину, издавая звук «Чик!» (пристегнувшись ремнем безопасности), оглядывается назад и говорит: «Папа, чик!». Папа делает движения, как будто он пристегивает ремнями себя и пупса Мака. После этого Женя понарошку трогается, издавая звук двигателя «Ж-ж-ж». Потом Женя начинает раскачиваться и подпрыгивать на стуле, повышая звук голоса. Женя перестает раскачиваться, резко взвизгивает, изображая звук тормозов, и наклоняется вперед, папа повторяет. Женя говорит: «Стоп! Баба, топ-топ!». Бабушка не понимает, что делать, тогда папа подсказывает: «Для машин красный свет, для пешеходов зеленый! Бабушка может перейти через дорогу». Бабушка встает и поддерживает игру: «Для меня горит зеленый свет. Пойду через дорогу в магазин!». Она проходит перед машиной. Женя снова разгоняется «Ж-ж-ж!». Игра продолжалась еще минут 7, бабушка еще несколько раз переходила через дорогу, Женя останавливался и заправлял машину, папа высаживал пупса Мака, а потом снова машина подбирала его по дороге.

В этих двух примерах есть все признаки сюжетно-ролевой игры 1 уровня: предметное содержание игры; фактическое присутствие роли, но без ролевого переименования; предметные действия, направленные на соучастников игры; действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Однако первая игра – пример игры 1 уровня девочки 3 лет из монографии Д.Б. Эльконина, а вторая – игра мальчика 2 лет 4 месяцев из играющей семьи. Важно, что во второй игре отсутствуют реалистичные игрушки, которые «направляют» игру по заданному сценарию. Женя действует полностью в условной ситуации. В работе Е.В. Трифоновой «Режиссерские игры дошкольников. Орга-

низация в условиях детского сада» сказано, что, когда ребенок раннего возраста разыгрывает диалог с фигурками сказки, мы не можем быть уверены в том, что он играет в подлинном смысле этого слова: возможно, ему просто понравилось, как мама показывала сказку и он теперь просто повторяет, не понимая смысла этого действия. Однако в том случае, когда ребенок действует с предметами-заместителями (например, «возит» кубик как машинку) можно утверждать, что это действие в мнимой ситуации, следовательно, это игра [6].

Очевидно, что определить границы, различающие две эти игры, невозможно.

Ситуация становится еще менее однозначной, если ребенок играет в так называемую режиссерскую игру – игру, в которой роли отданы игрушкам. В такой игре маленькие дети могут разворачивать достаточно сложные игровые действия, сопоставимые с ролевой игрой детей 4 лет.

Девочка Лиза, 2 года, играет с маленькими резиновыми фигурками Носорога, Котенка Гава, Льва как будто они катаются с горки (воображаемая горка – со стола на пол). Котенок Гав как будто упал и говорит: «Я упал! А ты меня пожалей!». Носорог отвечает: «Ты упал, Котенок Гав, ты съехал с горки и упал! Иди, я тебя пожалею!». Отвлеклась ненадолго, затем «приходит» Крокодил: «Это я упал, и съехал с горки, и поранился! Это я упал!». В этой игре тоже нет ролевого замещения, однако, фактически роли выражены в игрушечных фигурках и находятся в отношениях друг с другом. В этой игре есть центральное событие, которое «связывает» героев, представляя собой самый простой, примитивный сюжет.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что различные авторы, описывая один и тот же феномен (один и тот же вид игры), называли его (ее) по-разному, что проблематизирует как само понятие сюжетно-ролевой игры (ее границы, критерий), так и процесс становления и развития в онтогенезе. Изучению данного вопроса посвящено проводимое в настоящее время исследование о становлении игры в раннем возрасте.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4 : Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 433 с.
2. *Галигузова Л.Н.* Развитие игровой деятельности. Игры и занятия с детьми 1–3 лет «Русское слово», 2019. – 2 с.
3. *Кравцов Г.Г.* Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников // Игра и развитие личности дошкольника: Сб. науч. тр. / Под ред. Г.Г. Кравцова и др. – М., 1990. – С. 16.
4. *Смирнова Е.О.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов /

- Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 144 с.
5. Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 256 с. (Психологическое сопровождение образования).
 6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
 7. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.

The genesis of the pretend play: the formation of the play at an early age

Semenov A.E.

master's student programs «Play and childhood»,

faculty «Psychological of Education»

Moscow State Psychological and Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: sae39@mail.ru

Отношение родителей к цифровым игрушкам

Смирнова С.Ю.

научный сотрудник

Москва, Россия

ORCID: 0000-0002-8579-4908,

e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Клопотова Е.Е.

кандидат психологических наук, доцент,

старший научный сотрудник

Москва, Россия

ORCID 0000-0002-1975-318X,

e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Сегодня цифровизация стала неотъемлемой составляющей жизни человека во всех возрастах. В последние годы появляется все больше цифровых устройств, созданных специально для детей. К их числу можно отнести игрушки, подключенные к Интернету (Internet of Toys), книги для детей с QR-кодами, книги и раскраски с дополненной реальностью и др.

Это предметы, сами по себе функциональные для ребенка, дополнительно содержат цифровой контент, который расширяет возможности его использования.

В настоящее время существует проблема терминологии цифровых игрушек. Это проявляется в отсутствии единого зонтичного термина. Не смотря на то, что по функционалу эти игрушки не идентичны, ряд названий используются как синонимы, : «цифровые игрушки», «умные игрушки», «игрушки, подключенные к Интернету», «подключенные игрушки», «интернет-игрушки». Не выделены снования для их классификации, часто в типологии цифровых игрушек используют характеристики традиционных игрушек («игрушки для ухода», «строительные игрушки»).

Появление нового типа игрушек, основанных на цифровых технологиях, ставит целый ряд вопросов, связанных с их влиянием на развитие ребенка. Крайне важно понимать, как дети взаимодействуют с цифровыми игрушками, какие риски и возможности они несут за собой для детской игры, образования и коммуникации.

Производители позиционируют многие цифровые игрушки как развивающие и обучающие, включая в них образовательный контент, возможности интерактивного взаимодействия. Родители этот фактор рассматривают как преимущество перед традиционными игрушками, выделяя ценность в интеграции обучения с игрой. Они видят в цифровой игрушке пользу для овладения новыми знаниями, современными цифровыми технологиями.

О взаимодействии ребенка с цифровой игрушкой, которое становится все более интерактивным, начинают говорить как о полноценной коммуникации. Игрушки, которые представлены как «эмоциональные» социальные роботы, становятся все более популярными. В таких игрушках используются технологии, которые обрабатывают полученные во время интерактивного взаимодействия информацию и запросы, подстраиваются под индивидуальные особенности и потребности ребенка. Таким образом, дети получают персонализированные, а не однотипные ответы от игрушки. В связи с этим, отдельного внимания требует вопрос о роли родителя в организации взаимодействия ребенка с цифровой игрушкой. С одной стороны, интерактивные возможности цифровых игрушек не должны вытеснять взаимодействие между взрослым и ребенком во время игры, общения. С другой стороны, на родителей ложится ответственность в организации взаимодействия детей с цифровыми технологиями таким образом, чтобы использовать возможности и минимизировать риски для ребенка.

В докладе представлены первые результаты исследовательского проекта ЦМИСД МГППУ «Игрушки, подключенные к Интернету (Internet of toys): изучение рисков и возможностей для развития ребенка» (2021–2022). Задача этого этапа исследования состояла в анализе позиции родителей в отношении IoT toys. Было проанализировано 300 отзывов родителей, купивших своим детям игрушку, подключенную к Интернету (Умный мишка), на площадках интернет-магазинов (Ozon, Wildberries, MarketYandex, GooglePlay, Baby.ru).

На основании полученных данных были выявлена следующая тенденция: снижение родителями возрастной адресации цифровой игрушки «Умный Мишка». В качестве положительных характеристик большая часть родителей выделяет внешние признаки игрушки (образ, голос), а не цифровые характеристики. Из всех представленных функций преимущественно используется развлекательный контент (прослушивание сказок, песен) и напоминания о режимных моментах. Наименее востребованным является образовательный контент. Половина родителей, сказавших об отношении ребенка к игрушке, отметили, что ребенок воспринимает ее как друга. При этом четверть сказали, что ребенок боится игрушку, потому что она ведет себя как живая. Часть родителей отметила, что ребенок быстро теряет интерес к игрушке, не использует самостоятельно ее цифровые возможности.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточной осведомленности родителей об игрушке, подключенной к интернету, ее функциях, возможностях, рисках использования. Необходимы дальнейшие исследования для определения роли взрослого как посредника при игре с цифровой игрушкой.

Литература

1. *Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю.* Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 50–58. doi:10.17759/jmfp.2022110204
2. *Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г.* Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177–193. doi:10.17759/sps.2022130212
3. *Arnott L., Palaiologou I., Gray C.* Internet of toys across home and early childhood education: Understanding the ecology of the child's social world // *Technology, Pedagogy and Education*. 2019. Vol. 28. № 4. P. 401–412. DOI:10.1080/1475939X.2019.1656667
4. *Mascheroni G., Holloway D.* Introducing the Internet of Toys // *The Internet of Toys: Practices, affordances and political economy of children's smart toys* / Eds. Afua Twum-Danso Imoh, Nigel Thomas, Spyros Spyrou, Penny Curtis. Cham: Springer, 2019. P. 1–22. DOI:10.1007/978-3-030-10898-4-1

The child in the age of digital toys

Svetlana Yu. Smirnova

Researcher

Moscow, Russia

ORCID: 0000-0002-8579-4908

e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Ekaterina E. Klopotova

PhD in Psychology, Assistant professor,

Senior Researcher, Moscow, Russia

ORCID 0000-0002-1975-318X

e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Современные страхи дошкольников

Чеботарёва Д.Д.

студент факультета философии и психологии
Воронежский государственный университет (ФГБОУ ВО ВГУ)
г. Воронеж, Российская Федерация
e-mail: chebotaryowa.darja@yandex.ru

Ключевые слова: страх, дошкольный возраст, опасность, возрастные особенности, воображение.

Страх является одним из самых распространённых феноменов в области психологии. Проведённый теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что детские страхи являются нормальными явлениями психической жизни ребёнка. Дети с особой чувствительностью относятся к окружающим людям и среде. В силу своего возраста и неопытности, дети способны видеть угрозу даже там, где её на самом деле нет.

Научная новизна исследования основывается на систематизации знаний о дошкольных страхах. *Проблема исследования* заключается в том, что обнаруживается противоречие между дошкольными страхами десять и более лет назад и в настоящее время. С развитием общества изменяются и преобладающие страхи. *Цель исследования* – изучить современные страхи дошкольников. В качестве *гипотезы* выступает предположение о том, что наиболее часто встречающимися современными страхами дошкольников являются: страхи страшных снов и темноты; социально-опосредованные страхи (чужих людей, наказания, опоздания); страхи сказочных персонажей. В работе используются *методы сбора теоретической информации* – анализ, систематизация информации по теме исследования, а также *эмпирической информации* – стандартизированная групповая беседа и стандартизированный самоотчёт.

Страх – это субъективное переживание реальной или воображаемой опасности [3]. Наибольшая чувствительность к страхам проявляется у детей дошкольного возраста (3–7 лет) в связи с их возрастными особенностями. Активное развитие воображения ребёнка, увеличение словарного запаса и совершенствование речи, роли игры, общения со взрослыми и сверстниками отражаются в страхах, которые возникают в данном возрасте.

Наиболее распространёнными причинами детских страхов являются:

- 1) конфликтные отношения между/с родителями. Если родители могут поднимать голос или руку друг на друга или на ребёнка, то он начинает бояться родителей и чувствовать угрозу от них;
- 2) запугивания со стороны взрослых как способ управления ребёнком;

- 3) недостаток общения со сверстниками. Игра с ними эмоционально окрашивает жизнь детей, что является естественным способом снижения страхов;
- 4) пережитый ребёнком негативный опыт. Например, боязнь собак после укуса;
- 5) кинофильмы, мультфильмы, компьютерные игры. Просмотр сцен, где демонстрируются насилие, устрашающие объекты, могут привести к возникновению страха, если ребёнок увидит похожее в реальной жизни;
- 6) дошкольный возраст – период активного воображения. Ребёнок может выдумать объект страха и бояться его в дальнейшем;
- 7) психические расстройства. Страх может быть симптомом невроза, стресса, задержки психического развития и др.

Чёткими указателями на то, что в данный момент ребёнок испытывает страх являются невнятная речь, плач, стремление принять закрытую позу. Его ладони становятся влажными, бледнеет лицо, усиливается частота дыхания [2].

В возрасте от трёх до пяти лет возникает триада детских страхов – это страхи темноты, замкнутого пространства и одиночества [1]. Дети начинают бояться сказочных персонажей – Бабу Ягу, Бармалея и др. Благодаря развивающемуся воображению, эти герои «оживают» для ребёнка в реальной жизни. Встречаются страхи уколов и боли, высоты, нападения на ребёнка, а, следовательно, и страх чужих людей.

Своего пика к четырёхлетнему возрасту достигают страхи темноты и животных [3]. Дети испытывают страх не самой темноты, а того, что может быть в тёмном помещении. По большей части, эти страхи связаны с фантазиями ребёнка и его сновидениями.

В возрасте от пяти до семи лет дети начинают испытывать страх смерти. Осознание смерти как окончания жизни чаще приходит во сне. Поэтому на утро ребёнок может рассказывать, например, что он видел, как его съело какое-то животное. Если в семье не говорят о смерти, заболеваниях, ведущих к ней, то ребёнка этот страх не тревожит. В ином случае, этот страх усиливается. В связи с конечностью жизни возникают страхи, которые могут навредить здоровью. Так ребёнок начинает испытывать страх заболеть, войны, диких животных, природных стихий.

К семи годам ребёнок готовится к школе, поэтому могут возникать страхи опоздания в школу, допущения ошибки, в целом школы [4]. Это связано с тем, что ребёнок начинает бояться не справиться, перемен, новых знаний и коллектива.

Детские страхи с возрастом ребёнок переосмысливает и перерастает. Но они могут приобретать патологическую форму, если страх возникает слишком часто; отсутствует его реальная причина; длительная реакция на страх; происходит изменение времени и процесса сна; ухудшается самочувствие ребёнка; меняется поведение.

Таким образом, страх выполняет следующие функции:

- 1) самосохранения. Страх помогает вовремя защититься от опасности;
- 2) адаптивная. Получение опыта переживания определённых событий и более осторожное поведение в схожих обстоятельствах в дальнейшей жизни;
- 3) блокирующая. Страх может блокировать способность человека адекватно оценивать возникшую ситуацию и вводить его в состояние оцепенения.
- 4) возбуждающая. Страх может приводить к панике, дрожи, невозможности взять себя в руки и сосредоточиться;
- 5) постоянный страх приводит к появлению навязчивых мыслей, чрезмерному чувству опасности, что вызывает психические расстройства.

В эмпирическом исследовании принимал участие 21 ребёнок дошкольного возраста.

В ходе групповой беседы выяснилось, что дошкольники знают, что такое страх. Они определяли его следующим образом: когда я что-то боюсь, когда хочется спрятаться.

С помощью теста «Страхи в домиках» (А.И. Захаров и М. Панфилова) [3] диагностировалось наличие определённых страхов у дошкольников. Чтобы сохранить гуманность исследования, страхи, связанные с собственной смертью и смертью близких, были исключены из общего списка.

Таблица 1
Процентный показатель выраженности дошкольных страхов

Страх	Показатель	Страх	Показатель
когда остаешься один дома	19,05 %	нападения	19,05 %
заболеть	0 %	чужих людей	42,86 %
потеряться	47,62 %	мамы, папы	4,76 %
наказания	23,81 %	сказочных героев	14,29 %
опоздания в детский сад	33,33 %	страшных снов	47,62 %
темноты	33,33 %	животных	9,52 %
насекомых	19,05 %	транспорта	28,57 %
высоты	19,05 %	глубины	23,81 %
тесных маленьких помещений	19,05 %	воды	19,05 %
огня	28,57 %	войны	42,86 %
стихий (наводнения, урагана, грозы)	28,57 %	больших помещений, улиц	9,52 %
врачей	0 %	уколов	33,33 %
боли	28,57 %	крови	19,05 %
резких, громких звуков	9,52 %		

Наиболее распространёнными среди исследуемой выборки являются следующие страхи. Страх потеряться (47,62 %) связан со страхом чужих людей (42,86 %). Ребёнок привыкает к комфортным для жизни условиям, а также зависит от близких для себя людей. Страх страшных снов (47,62 %) часто возникает из-за чрезмерного использования гаджетов и просмотра негативного материала по ним. Это приводит к тому, что ребёнок начинает переносить свои сны на реальную жизнь и страшиться её. В связи с актуальной политической обстановкой у детей встречается страх войны (42,86 %).

Не выявлены страхи врачей и заболеть (0 %). Скорее, это связано с тем, что в настоящее время практически все заболевания лечатся и родители говорят об этом с ребёнком.

Подводя итоги исследования, можно говорить о том, что страхи современных дошкольников отличаются от страхов, изученных 10 и более лет назад [1]. Если ранее наиболее типичными были страхи темноты, замкнутых пространств, одиночества, животных, сказочных персонажей, врачей, то изученная выборка показала, что акцент сместился на социально-опосредованные страхи (чужих людей, потеряться), страшные сны. Нельзя сказать, что последние страхи ранее не встречались. В настоящее время они стали выражаться наиболее чаще. Страх войны оказался распространённым до сих пор. Гипотеза исследования частично подтвердилась.

В целом, детские страхи с возрастом ребёнок переосмысливает и перерастает. Если же они мешают нормальному развитию и жизнедеятельности, то их следует корректировать.

В связи с результатами исследования можно предложить следующие рекомендации родителям и психологам, чтобы помочь им взаимодействовать с ребёнком, испытывающим страх. Важно устанавливать доверительные отношения с ребёнком, чтобы он не смущался рассказывать о том, что его тревожит. Следует уважать детские страхи, не высмеивать их и не ругать за них. Не стоит запугивать детей, используя такой приём в качестве манипуляции их поведением, иначе это приведёт к формированию ещё большего количества страхов.

Для профилактики страха потеряться следует показывать детям дорогу домой, напоминать с ними домашний адрес. Приучая ребёнка к активной социальной жизни, можно снижать уровень страха чужих людей. Про страшные сны нужно разговаривать с родителями и отпускать их таким образом. Чтобы снизить уровень страха войны, взрослым не следует говорить при детях о политической ситуации, не включать новости при них.

Литература

1. *Захаров, А.И.* Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2000. – 448 с.

2. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 460 с.
3. Ильин, Е.П. Психология страха / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 381 с.
4. Щербатых, Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю.В. Щербатых. – Москва: Эксмо, 2005. – 512 с.

Modern Fears of Preschoolers

Daria D. Chebotaryova
student of the Faculty of Philosophy and Psychology
Voronezh State University (VSU), Voronezh, Russian Federation
e-mail: chebotaryowa.darja@yandex.ru

Keywords: fear, preschool age, danger, age characteristics, imagination.

Культурно-исторический подход к исследованию самосознания в раннем онтогенезе

Шаряфетдинова Г.Р.

*магистрант 2-курса кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ассистент кафедры госпитальной педиатрии им. академика В.А. Таболина, РНИМУ им. Н.И. Пирогова
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: anara_08@mail.ru*

Ключевые слова: самосознание, образ Я, схема тела, ранний возраст, культурно-историческая психология.

Самосознание – сложный понятийный конструкт, который различными авторами рассматривается и как процесс, в ходе которого человек познает себя и некоторым образом относится к себе (т.е. процессы самопознания и самоотношения), и как совокупность результатов такого процесса, которая включает продукты самопознания и самоотношения – представления о себе и самооценку. Наличие в структуре самосознания характеристик желаемого образа себя предполагает также наличие некоторого регулятивного, потенциально поведенческого компонента – саморазвития.

Проблема механизмов развития, структуры и содержания самосознания человека изучается многими исследователями, однако в настоящий момент единой признанной концепции самосознания в отечественной и зарубежной литературе не существует. Различные авторы, признавая сложность и многоплановость феномена самосознания человека, концентрируют внимание на рассмотрении отдельных его содержательных аспектов. Так, представления о себе различные авторы анализируют на разных уровнях – начиная от схемы тела, которая включает представление о собственном теле и его репрезентации в пространстве, заканчивая анализом таких сложных конструктов, как «Я», «Образ-Я» и Я-концепция. Самооценка, выступающая как компонент самосознания, также часто рассматривается исследователями как отдельный конструкт, который имеет свой генез и характеристики. В итоге результирующая картина современных исследований самосознания представляет собой совокупность мозаичных представлений о различных его процессах и структурных компонентах.

Вместе с тем, в ряде работ [2] авторы предпринимают попытки определить структурные компоненты самосознания личности. Так У. Джемс [2] самосознание человека имеет сложную структуру и включает: познаваемое в себе (физический, социальный и духовный аспекты личности, эмоциональное отношение к ним и действия, которые вызваны этим

отношением, в том числе действия, направленные на поддержание самооценки и саморазвитие) и познающее («Я»), которое обеспечивает чувство тождества всех структурных компонентов личности, самооценки и поведения в пространстве и времени жизни.

И.И. Чеснокова также предлагает выделять три стороны самосознания: саморегуляцию (регулятивный и действенно-волевой компонент), самоотношение (эмоционально-оценочный компонент) и самопознание (когнитивный компонент). В свою очередь, С.М. Петрова выделяет процессуальный (включающий самопознание и самоотношение) и структурный («Я», Я-концепция, образ Я, самооценка) аспекты самосознания [5].

Все из рассматриваемых выше компонентов самосознания анализировались различными авторами как отдельно, так и в их связи между собой. Кроме того, в различных подходах авторы по-разному определяют источники и механизмы развития указанных компонентов. Социальные истоки самосознания – в виде социальных взаимодействий и существующих в обществе норм – анализируют в своих работах многие зарубежные исследователи (Л. Фестингер, Дж. Мид, Ч. Кули, Э.Эриксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт и другие) [5].

В зарубежной трактовке самосознание принято определять как осознание своего тела в пространственно-временном континууме и его взаимодействия с окружающей средой, включая других. Оно также включает в себя осознание индивидуальности собственной личности, выстраиваемой с течением времени во взаимодействии с другими. Трактуемое таким образом самосознание, по мнению зарубежных исследований, лежит в основе процессов более высокого уровня, таких как теория психического (theory of mind) и эмпатии, процессов, которые позволяют человеку не только осознавать других, но и дифференцировать себя от них, от их образа и от их перцептивного и эмоционального опыта [3].

Таким образом, проблема исследования истоков и механизмов развития самосознания в онтогенезе остается дискуссионной и актуальной. На наш взгляд, обращение к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и его представлениям о закономерностях развития высших психических функций в онтогенезе позволяет объединить накопленные исследователями данные в единую картину и предложить решение этой проблемы. Так, Л.С. Выготский [1], рассматривая линии развития мышления и речи в филогенезе и онтогенезе, постулировал наличие доречевой фазы в развитии мышления и доинтеллектуальной фазы в развитии речи [1, с. 156]. В возрасте около двух лет происходит величайшее открытие в жизни ребенка – он осознает, что у каждой вещи есть свое имя [1, с. 158]. С этого момента мышление ребенка становится речевым, а речь – интеллектуальной.

На глубокую связь речи и самосознания в детском развитии указывала М.И. Лисина. Она рассматривала «образ Я» как аффективно-

когнитивное представление о себе, становление которого протекает в процессе самопознания и общения. М.И. Лисина указывала на то, что существует некое базовое ядро «образа Я», в котором представлены знания о себе и отношение к этим знаниям (самооценка). В процессе общения со взрослыми и сверстниками новые знания о себе попадают сначала на периферию «образа Я», а затем «преломляются через призму центрального образования и обрастают аффективными компонентами», расширяя и обогащая «образ Я» ребенка [4]. Предложенная трактовка помогает решить вопрос о развитии самосознания на речевом этапе: как представления ребенка о себе, так и его самооценка развиваются, согласно М.И. Лисиной в процессе общения сначала со взрослым, затем со сверстниками и в процессе самостоятельной деятельности. Однако, механизмы становления базовых компонентов самосознания оставались неясными.

Расширяя идею Л.С. Выготского о наличии доречевой фазы в развитии мышления и доинтеллектуальной фазы в развитии речи [1, с. 156] и обобщая имеющиеся данные исследований самосознания у детей на доречевом этапе развития, можно говорить о существовании в раннем возрасте также доинтеллектуальной и доречевой фазы в развитии самосознания, тогда как впоследствии – в возрасте примерно двух лет – линии развития самосознания, мышления и речи пересекаются. Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать вывод о том, что в качестве такой фазы развития самосознания могут рассматриваться формирование у ребенка представлений о схеме тела, саморегуляция (как способности сохранять спокойное состояние, открывающее возможность к взаимодействию с миром и другими людьми), а также эмоционально окрашенное самоисследование и идентификация с собственным отражением в зеркале.

Таким образом, на доречевом и доинтеллектуальном уровне развития самосознания по аналогии с представлениями о структуре развитого самосознания взрослого человека можно выделить базовые когнитивную (схема тела), регулятивную (саморегуляция) и эмоционально-оценочную (окрашенное позитивными эмоциями самоисследование у младенцев и идентификация с изображением себя у детей раннего возраста) стороны самосознания. После полутора-двух лет – с появлением экспрессивной речи – развитие самосознания ребенка становится все более тесно связанным с развитием мышления и речи и в дальнейшей жизни факты и процессы самосознания обнаруживаются исследователями преимущественно в оречевлённой форме. Так, рефлексивное представление о себе проявляется уже на ранней стадии овладения языком – в виде использования в речи личных местоимений. Однако, доречевой и доинтеллектуальный уровень развития самосознания (представленный схемой тела, саморегуляцией своих состояний и потенцией

к самоисследованию) продолжает оставаться значимым на протяжении всей жизни человека.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. Изд-во АСТ, 2021. – 576 с.
2. *Джемс, У.* Личность // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2020. – 672 с.
3. *Keromnes G., Chokron S., Celume M-P., Berthoz A., Botbol M., Canitano R., Du Boisgueheneuc F., Jaafari N., Lavenne-Collot N., Martin B., Motillon T., Thirioux B., Scandurra V., Wehrmann M., Ghanizadeh A., Tordjman S.* Exploring Self-Consciousness From Self- and Other-Image Recognition in the Mirror: Concepts and Evaluation. *Front. Psychol.*, 2019. – P. 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00719
4. *Лисина, М.И.* Формирование личности ребенка в общении. Питер, СПб, 2009. – 320 с.
5. *Петрова, С.М.* К проблеме структурных компонентов самосознания личности: методический аспект // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки, № 1, 2007. С.182–190

A Cultural-historical approach to the study of self-awareness in early ontogenesis

G.R. Sharyafetdinova

*2nd year master's student of the UNESCO Chair
“Cultural-Historical Psychology of Childhood” at the Moscow State
University of Psychology and Education, Assistant of the Academician
V.A. Tabolin Department of Hospital Pediatrics, N.I. Pirogov
Russian National Research Medical University, Moscow.
e-mail: anara_08@mail.ru*

Keywords: self-consciousness, self-image, body scheme, early age, cultural-historical psychology.

ЧАСТЬ 6

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Проблемы онлайн занятий по иностранному языку в средней школе при переходе на смешанный формат обучения

Аверьянова А.А.

Аспирант

*Московский государственный педагогический университет
Департамент образования города Москвы
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»*

Институт иностранных языков

Москва, Россия

e-mail: averyanova_aa@mail.ru

Смешанный формат обучения (blendedlearning) как частный вид гибридного обучения (hybridlearning), подразумевает совмещение традиционного урочного обучения и обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий.

В российских школах данный формат обучения получил распространение в начале 2010-х годов и был закреплен ФГОСом 2012 года, обязывающим образовательные учреждения создавать условия для «реализации электронного обучения, применения дистанционных образовательных технологий».

В зависимости от внешних условий, технического оснащения школы и обучающегося, уровня подготовленности учителя компоненты смешанного обучения могут иметь различные пропорции. Так, во время пандемии смешанное обучение фактически стало дистанционным. По информации сервиса «Якласс» «к 2020 году в большинстве регионов России учителя некоторых школ работают в системе смешанного обучения. Есть отдельные муниципалитеты, в которых более половины школ перешли на занятия по данной образовательной программе (например, г. Усть-Илимск Иркутской области)».

Специфика обучения (большая аудиовизуальная нагрузка, необходимость наличия аутентичных материалов) иностранному языку обуславливала использование технических средств обучения еще в советской школе. Поэтому развитие информационных технологий сделало процесс обучения еще более эффективным, доступным и интересным.

В компоненте онлайн занятий при смешанном виде обучения можно выделить следующие проблемы:

- социально-педагогические;
- психолого-физиологические;
- экономико-технологические;
- методологические.

К экономико-технологическим проблемам можно отнести отсутствие технических средств обучения, недостаточность или отсутствие средств коммуникации, а также вопрос стоимости обучения. Несмотря на то, что по информации Минпросвещения все школы к 2022 году были подключены в высокоскоростному интернету по информации Росстата («Комплексное наблюдение условий жизни населения») 28,6 % домохозяйств не имеют домашнего интернета. Аналогичная ситуация и с обеспеченностью домохозяйств персональными компьютерами. Почти у 30 % семей отсутствуют технические средства для онлайн обучения [3].

Не маловажным аспектом является и стоимость обучения при внедрении онлайн компонентов. Исследователи фиксировали увеличение удельных и совокупных затрат вследствие «увеличения интенсивности труда преподавателей» [4] и платности многих образовательных платформ.

К методологическим проблемам можно отнести недостаточность практических материалов и существенное увеличение трудозатрат при подготовке к урокам (и даже необходимость использования технических специалистов при этом). Сейчас, в большинстве случаев, онлайн компонент урока это или собственная наработка учителя или инициатива школы. Предлагаемый ученикам материал зависит от технической образованности педагога, его понимания возможностей онлайн занятия и способов достижения цели. Доступ к методическим разработкам и материалам частных школ затруднен лицензионными ограничениями или платностью использования.

К социально-педагогическому блоку можно отнести трудности ученика и учителя при изменении модели коммуникации. Эффективность урока напрямую начинает зависеть от способа подачи информации, как средства вовлечения ученика в процесс, поддержания его мотивации к обучению. Важным аспектом является и адаптация ученика к изменению формата обучения. Усиление самостоятельности, перераспределение ответственности за обучение, цифровое неравенство – явные атрибуты сопутствующие переходу на смешанный режим обучения. Специалисты ВШЭ выяснили, что готовность детей заниматься дома зависит не только от наличия технических средств, но и характера труда родителей [1]. Без правильной адаптации учащихся к онлайн занятиям учителю будет невозможно создать полисубъектную сущность, «общности, где создается единство, взаимное построение пространства

саморазвития, где можно успешно работать в сложных условиях социокультурных трансформаций [5].

К психолого-физиологически проблемам можно отнести повышенную нагрузку на зрение у учащегося, несоответствие темперамента обучающегося и новой форме обучения, несерьезность восприятия данного формата обучения. Также трудностью является страх учителя при использовании информационных технологий.

На мой взгляд, при переходе на смешанный формат обучения важно учесть каждую из вышеперечисленных проблем. Игнорирование любой из трудностей приведет как минимум к отрицательным результатам в обучении или вообще, сделает проведение онлайн занятий невозможным. С другой стороны, внимание к проблемам позволит достичь высоких результатов и сделать смешанное обучение действительно одним «из самых многообещающих трендов, с которым многие эксперты связывают будущее самой системы образования в 21 веке» [2].

Литература

1. Адаптация детей к онлайн-обучению зависит от характера труда родителей // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.hse.ru/ma/teach/news/457140819.html?ysclid=19fhpaw6xg173206349> (дата обращения 14.10.2022)
2. *Андреева Н.В.* Шаг школы в смешанное обучение.-М.: Буки Веди. – 2016.
3. Информационное общество в Российской Федерации. 2020: статистический сборник И74 / Федеральная служба государственной статистики; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Электрон. текст дан.– М.: НИУ ВШЭ, 2020. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/lqv3T0Rk/info-ob2020.pdf> (дата обращения 14.10.2022)
4. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 46 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.tsu.ru/финал/%20Doklad_TGU.pdf (дата обращения 13.10.2022)
5. *Митина Л.М.* Межпоколенческие отношения как критерий эффективности личностного и профессионального развития субъектов образования: разрыв или общность // Сборник статей «Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике» / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Психологический институт РАО. – 2020. – № 1. – С. 8–9. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskie-otnosheniya-kak-kriteriy-effektivnosti-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya-subektov-obrazovaniya-razryv-ili/viewer> (дата обращения 15.10.2022)

**Problems of online
foreign language classes in secondary school during
the transition to the blended learning format**

Averyanova A.A.

PhD student

Moscow City University

Institute of Foreign Languages

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1826-8465>

e-mail: averyanova_aa@mail.ru

Развитие инновационных компетенций педагогов вуза: вызовы цифровизации

Бахитова С.Р.

*магистрант, кафедра педагогики и социальной работы,
Ульяновский государственный педагогический университет имени
И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВО УлГТУ им. И.Н. Ульянова)
г. Ульяновск, Российская Федерация.
e-mail: hayrtdinova96@mail.ru.*

Захарова И.В.

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы,
Ульяновский государственный педагогический университет имени
И.Н. Ульянова (ФГБОУ ВО УлГТУ им. И.Н. Ульянова)
г. Ульяновск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>
e-mail: inna73reg@yandex.ru*

Ключевые слова: педагогический вуз, компетенции преподавателей, цифровые образовательные технологии.

Вузы являются центрами развития различных цифровых образовательных ресурсов и сервисов [1]. Инструменты цифрового и сетевого обучения необходимы для взаимодействия, партнерства и преемственности деятельности организаций системы образования [2, с. 377], стержневыми элементами которой являются вузы. С модернизацией отечественного образования, обусловленной внедрением профессиональных стандартов, возникли не только новые требования к организации учебного процесса в вузах, но и новые требования к квалификации преподавателей. Пандемия COVID-19 активизировала процессы цифровизации образования, хотя и до этого внедрялись новые форматы, созданные на основе мобильных технологий, учебные приложения для мобильных устройств, способных обеспечивать интерактивную поддержку учебного процесса, развивать мобильно-информационные навыки и умения обучающихся [4, с. 166]. Приоритетным направлением развития педагогического образования являются меры, позволяющие повысить качество подготовки педагогов путем приведения всех параметров их образования в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога [3, с. 42]. При этом значимо совершенствование компетенций преподавателей вузов в области цифровых технологий. Это подтвердило наше исследование 2020–2022 гг. в УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

Научная новизна исследования заключается в получении данных о востребованности различных цифровых ресурсов и технологий электронного обучения (ТЭО) в педагогическом университете и путях совершенствования системы профессионального развития его преподавателей.

Методы исследования: анализ педагогического опыта, анализ внутрениней документации вуза, включённое наблюдение, анкетирование.

На начальном этапе исследования были проанализированы статистические данные о повышении квалификации педагогов УлГПУ им. И.Н. Ульянова в 2020–2021 гг. (N=382). 77,2 % из них обучались по программам, посвящённым ТЭО, чему способствовал вызванный пандемией массовый переход учебного процесса в дистанционный формат.

Вместе с тем, анкетный опрос преподавателей показал не достаточно уверенный уровень владения ими ТЭО. Это связано не столько с объективными трудностями или отсутствием знаний в области дистанционного обучения и цифровых технологий, сколько с субъективной позицией. Профессиональная компетентность педагога содержит как когнитивную и операционально-технологическую составляющие (знания и навыки), так и мотивационную составляющую, обусловленную его ценностями и установками. Профессиональная подготовка студентов педагогических профилей по многим дисциплинам требует их личного контакта, непосредственного взаимодействия между собой и с педагогом. Ряд навыков в предметных областях педагогики и психологии трудно формируются в дистанционном формате. Это вызывало предвзятое отношение преподавателей к ТЭО. Анализ мнений педагогов позволил выделить факторы использования цифровых технологий в учебном процессе (табл.).

Таблица

Факторы использования цифровых технологий педагогами вуза

1. Педагогические факторы	2. Организационно-административные факторы	3. Личностные факторы
<i>Стимулирующие факторы:</i>		
1.1. Стремление педагога к более качественной организации учебной деятельности студентов. 1.2. Необходимость повысить качество результатов обучения студентов. 1.3. Потребность преподавателя в педагогической инноватике, в освоении новых технологий обучения.	2.1. Предписания руководства вуза, новый регламент обучения в дистанционном формате. 2.2. Необходимость участия в методической работе на кафедре. 2.3. Необходимость оптимизации учебной работы в условиях пандемии. 2.4. Предстоящая аттестации преподавателя.	3.1. Стремление преподавателя к профессиональному росту. 3.2. Потребность в творчестве. 3.3. Стремление преподавателя к карьерному росту. 3.4. Потребность в признании, уважении коллег и студентов.
<i>Сдерживающие факторы:</i>		
1.4. Содержание преподаваемой дисциплины, предполагающее личный контакт со студентами.	2.5. Отсутствие материально-технического обеспечения, необходимого для ТЭО.	3.5. Индифферентность педагога к результатам и эффективности учебного процесса. 3.6. Низкий уровень владения педагога ТЭО.

Одним из практических результатов исследования 2020–2022 гг. стало определение направлений профессионального развития преподавателей педагогического вуза в области освоения ТЭО.

В соответствии с методологическим подходом Т.М. Трегубовой [5], можно выделить три модели развития цифровых компетенций преподавателей:

- 1) профессионально-педагогическая модель – преподаватели с индивидуальной направленностью личности, ориентированной на постоянное самосовершенствование в профессиональной деятельности, стремящиеся к наращиванию своего профессионального инструментария для лучшего осуществления профессиональной миссии – подготовки современных, квалифицированных выпускников вуза; данные педагоги с готовностью осваивают ТЭО, самостоятельно отыскивают и создают цифровые образовательные ресурсы;
- 2) социально-педагогическая модель – преподаватели, для которых освоение ТЭО является не столько личной потребностью, сколько необходимой адаптацией к новым условиям профессиональной деятельности;
- 3) личностно-педагогическая модель – освоение цифровых компетенций преподавателем рассматривается как средство развития индивидуальных когнитивных способностей, инструментов познания.

Можно отметить, что для первой и третьей моделей характерна внутренняя мотивация педагогов к освоению инновационных технологий обучения, для второй модели – внешняя мотивация. Преподаватели второго и третьего типа являются, скорее, пользователями готовых ТЭО, а представители первой группы стремятся к творчеству, адаптации инновационных методов работы к собственной практике, к созданию авторских разработок с использованием цифровых технологий и контента Web-среды.

Исследование показало не только уровень вовлечённости и компетенций преподавателей в инновационных формах работы, но и необходимость следующих организационно-административных решений:

- совершенствование методического обеспечения образовательного процесса;
- полное оснащение учебного процесса электронными учебными пособиями;
- внедрение цифровых ресурсов для проведения лабораторных работ;
- освоение ресурсов открытых образовательных платформ;
- совершенствование методов оценки знаний студентов с применением ТЭО;
- совершенствование профессиональных компетенций преподавателей в применении цифровых образовательных технологий и в организации эффективной коммуникации со студентами в Web-среде.

Литература

1. Бодрова Е.Г., Дегтеренко Л.Н. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 2. С. 48–56.
2. Захарова И.В. Конкурентоспособность университета как гибридной структуры регионального образовательного пространства // Регионология. 2020. Т. 28. № 2. С. 377–399. DOI: 10.15507/2413–1407.111.028.202002.377–399.
3. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
4. Титова С.В., Авраменко А.П. Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 162–167.
5. Трегубова Т.М. Модели профессионального развития педагогов в условиях цифровизации: бенчмаркинг успешных практик // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 348–352. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.325.

Development of innovative competencies of university teachers: challenges of digitalization

Sania R. Bakhitova

*Master's student, Department of Pedagogy and Social Work,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after
I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation.
e-mail: hayrtdinova96@mail.ru.*

Inna V. Zakharova

*Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. Department
of Pedagogy and Social Work,
Ulyanovsk State Pedagogical University named
after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>
e-mail: inna73reg@yandex.ru*

Keywords: pedagogical university, teachers' competencies, digital educational technologies.

Анализ рисков использования ИКТ в обучении детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Бодимер А.А.

*магистрант, профиль: коррекционная педагогика и специальная психология, кафедра дефектологического образования, Российская Федерация, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ)
г. Омск, Российская Федерация
e-mail: felker.aliona@yandex.ru*

*Научный руководитель – Якубенко О.В.
кандидат медицинских наук, доцент, кафедра дефектологического образования, Российская Федерация, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ)
г. Омск, Российская Федерация*

Ключевые слова: ИКТ, особенности, применение, дошкольники с нарушением зрения.

В настоящее время педагогам рекомендуют использовать новые технологии и в образовании детей с нарушениями в развитии. Но ведь есть особенности использования информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в обучении детей разного возраста и разных нозологий. Предлагаем остановиться подробнее на рисках использования ИКТ в обучении детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

С 1 января 2021 г вступило в силу Постановление «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». В данном документе указываются требования к использованию и размеры различного оборудования. При использовании электронных средств обучения (ЭСО) с демонстрацией обучающих фильмов, программ или иной информации, предусматривающих ее фиксацию в тетрадях воспитанниками и обучающимися, продолжительность непрерывного использования экрана не должна превышать для детей 5–7 лет – 5–7 минут.

При использовании ЭСО с демонстрацией информации, должны быть выполнены мероприятия, предотвращающие неравномерность освещения и появления бликов на экране.

Организация рабочих мест пользователей персональных ЭСО должна обеспечивать зрительную дистанцию до экрана не менее 50 см. Использование планшетов предполагает их размещения на столе под углом наклона 30 градусов.

Дети с нарушением зрения имеют особенности в развитии и требуют иного подхода к обучению, чем нормотипичные дети. Прежде всего, это

проявляется компенсаторным развитием других органов чувств, позволяющих познавать мир – осязания, слуха. В зависимости от степени ослабления зрения методики донесения знаний до них будут различаться.

Особенностью детей с нарушением зрения является то, что у них формируются несколько иные представления об окружающем мире, чем у зрячих, так как формируются иные чувственные образы. В обучении таких детей важную роль играет регулярное обращение внимания на все виды слышимых звуков.

Снижение остроты зрения кроме того, что ограничивает познание мира вокруг ребенка, несколько замедляет развитие речи, внимания и памяти и других высших психических функций.

И.В. Роберт применительно к традиционному учебному процессу выделила методические цели использования программных средств учебного назначения, среди которых индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения; осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности; визуализировать учебную информацию; развивать определенный вид мышления; усилить мотивацию обучения и др.

Перечисленные задачи могут решаться с помощью различных информационно-коммуникационных средств: аппаратных (компьютер, проектор, фото- и видеотехника, звукозаписывающие устройства, мультимедиа и т.п.) и программных (виртуальные конструкторы, тренажеры, комплексные обучающие пакеты, поисковые системы, интернет).

Использование в обучении новых информационно-коммуникационных технологий позволяют формировать специальные навыки у детей с различными познавательными способностями и развивать ключевые компетенции учащихся. Наглядное отображение информации повышает эффективность образовательной деятельности

Однако, есть и недостатки использования ИКТ в образовательной деятельности, например:

- ухудшение физиологического состояния и здоровья учащегося (неустойчивая детская психика приводит к привыканию к компьютеру учащихся, что сказывается на их здоровье);
- снижение речевой активности обучающегося (что особенно характерно для форм открытого и дистанционного обучения), в результате чего учащийся не имеет достаточной практики формулирования и высказывания собственных мыслей.

Ко всему вышеперечисленному можно отнести и снижение и ухудшение зрения у детей, так постоянное и продолжительное использование электронных средств обучения приводит к усталости глаз, спазму аккомодации, появляется головная боль, утомление, двоение изображения.

Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод о необходимости учета особенностей детей с нарушением зрения, требования к зрительной нагрузке и правильной организации занятий.

Внедрение современных технологий в образовательный процесс детей со зрительными дефектами позволяет развивать творческие способности, умение ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладение практическими способами работы с информацией; навык обмена информацией с помощью современных технических средств.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий с учетом особенностей детей с нарушением зрения в образовательном процессе позволяет: расширить спектр видов учебной деятельности, совершенствовать существующие и порождать новые организационные формы и методы обучения детей с нарушениями зрения. Процесс обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий способствует решению основной задачи обучения – развитие индивидуальности воспитанника, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Литература

1. *Викжанович С.Н., Синевич О.Ю., Четверикова Т.Ю.* Медико-педагогическое сопровождение дистанционных уроков с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья // *Мать и дитя в Кузбассе.* 2021. № 1 (84). С. 102–107.
2. *Лиханов Ю.Ю.* Применение информационных технологий в процессе формирования временных представлений у учащихся с умственной отсталостью // *Вестн. Белгор. ин-та развития образования.* – 2020. – Т. 7, № 4 (18). – С. 46–52.
3. *Плаксина Л.И.* Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – Москва : Академия, 2009. – 31 с.
4. *Роберт И.В.* Информатизация образования как новая область педагогического знания / И.В. Роберт. – Текст : электронный. – // Российский портал информатизации образования : [сайт]. – URL: <http://portalsga.ru/data/2812.pdf> (дата обращения: 09.10.2022).
5. *Якубенко О.В.* Преодоление негативных факторов цифрового образования как направление управления качеством и перспективами его развития // *Ученые записки ИУО РАО.* – 2018. – № 3 (67). – С. 184–186.

Analysis of the risks of using ICT in teaching children of senior preschool age with visual impairment

Bodimer A.A.

*undergraduate, profile: correctional pedagogy and special psychology,
department of defectological education, Russian Federation, Omsk State
Pedagogical University (FGBOU VO OmSPU), Omsk, Russian Federation
e-mail: felker.aliona@yandex.ru*

*Scientific adviser: **Yakubenko O.V.***

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
Department of Defectology Education, Russian Federation, Omsk State
Pedagogical University (FGBOU VO OmSPU), Omsk, Russian Federation*

Keywords: ICT, features, application, preschoolers with visual impairment.

Опыт инноваций и применения цифровых технологий в учебной деятельности студентов

Ворошилина И.В.

*старший преподаватель,
кафедра социальной и семейной психологии,
Белорусский государственный педагогический
университет имени М. Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь,
e-mail: voirva@mail.ru*

Ключевые слова: инновационные технологии, дистанционное обучение, цифровизация, цифровая образовательная среда.

Новые реалии жизни общества в цифровом пространстве и темпы его развития во всех областях науки и практики, а также экстремальные условия природной среды, связанные с пандемией COVID-19, вынудили к быстрому переходу системы образования в онлайн-формат. Этот переход был ресурсозатратным, как для преподавателей, так и для студентов, поскольку потребовал в ускоренных темпах инновационных форм и методов работы, предполагающих визуализацию учебного материала, большее субъектное («лицом к лицу») присутствие в виртуальной среде, опосредованную коммуникацию участников образовательного процесса с помощью различных электронных платформ, программ и средств дистанционной связи.

Под инновационными технологиями понимается система методов, способов и приемов обучения, направленных на достижение качественных результатов за счет динамичных изменений в личностном развитии человека в современных социокультурных условиях. Использование таких технологий обеспечивает гибкость, вариативность, многозадачность образовательного процесса, повышает познавательный интерес студентов, способствует их творческой активности.

Дистанционное обучение как одна из инноваций в процессе реализации образовательных стандартов нового поколения предполагает интеграцию очной и заочной форм, имеет ряд значимых преимуществ перед традиционным: гибкость (удобство места и темпа студента при освоении материала), модульность (последовательное прохождение блоков-модулей для формирования целостной картины восприятия всего учебного курса), параллельность (дистанционное идет параллельно с очным), асинхронность (самоорганизация: удобное расписание и график работы), ресурсность (повышение творческого и интеллектуального потенциала студента), новизна (в управлении курсом преподавателем, способах общения со студентом, в использовании новых форм индивидуальной и групповой работы – например, наполнение глоссария,

заполнение таблиц-wiki и др.), контроль качества обучения (тестирование, автоматическое выставление оценки, регулирование сроков сдачи учебных материалов), цифровизация (опора на цифровые средства передачи информации, создание мультимедийных материалов).

Цифровизация – это внедрение современных цифровых технологий в сферу жизни и образование. Цифровая образовательная среда – это комплекс условий, обеспечивающих деятельность преподавателя по обучению и развитию студента на основе информационно-коммуникативных технологий, мультимедийных средств и электронных образовательных ресурсов.

Исследуемая проблема: адаптация студентов к перестройке процесса образования: цифровизации, использованию дистанционных форм обучения, включению инновационных технологий и учебных задач, требующих нестандартного, творческого подхода к их решению.

Научная новизна исследования: определены факторы успешного усвоения знаний в цифровой образовательной среде, выявлены наиболее эффективные формы и инновационные технологии для выработки профессиональных компетенций будущих психологов, сформулированы рекомендации для педагогов, работающих в рамках цифровизации образования.

Задача исследования: поиск условий успешной адаптации студентов к инновационно-цифровой среде, а также ее места в современном образовательном пространстве.

Методология исследования: деятельностный подход – студент изучается как субъект учебной деятельности, постоянно включенный в процесс коммуникативной, игровой, творческой, интеллектуальной активности; через реализацию разных видов учебной деятельности: дистанционной или очной, традиционной или инновационной осуществляется развитие когнитивных процессов и качеств личности.

Методы исследования: стандартизированный опрос, соотношение процентных показателей, ранжирование. Метод опроса был выбран как наиболее оперативный, доступный, дающий возможность изучить те психолого-педагогические аспекты проблемы, на которых целесообразно сделать акцент в исследовании. Форма подачи опроса: дистанционное анонимное анкетирование. Типы вопросов (10): закрытые и открытые. Блоки перечня вопросов:

- а) отношение студентов, их оценка полезности инновации в образовании;
- б) личностные качества студентов, способствующие успешному обучению в инновационном пространстве;
- в) факторы, мешающие решать нестандартные задачи в образовательном процессе;
- г) предпочитаемый тип обучения (традиционный, инновационный или смешанный);

- д) наиболее эффективные инновационные технологии для усвоения и закрепления знаний и умений по психологическим дисциплинам;
- е) наиболее продуктивные формы работы в процессе обучения;
- ж) внедрение инновационных технологий в жизнь и будущую профессиональную деятельность студентов;
- з) рекомендации преподавателю по применению инноваций в системе образования.

Контингент опрашиваемых: студенты старших курсов (III–IV) Института психологии (N=52).

Результаты исследования:

- при оценке полезности инновационных технологий в образовательном процессе большинство студентов отметило: развитие творческого потенциала (31 %), глубину усвоения учебного материала (29 %), мотивирующий компонент (18 %), вместе с тем как к «ненужным, отнимающим время и силы» их отнесли 7 % респондентов и как вызывающим определенные затруднения – 16 % испытуемых;
- среди личностных качеств студентов, способствующих успешному освоению материала инновационными методами, на первый план (определено методом ранжирования) выходят самостоятельность, настойчивость, инициативность, целеустремленность, коммуникативность, неординарность мышления, любознательность и ответственность;
- среди наиболее выраженных факторов, мешающих студентам быть эффективными при выполнении нестандартных образовательных задач, являются отсутствие мотивации и интереса к учебе – 16 % респондентов; лень (прокрастинация) – 15 %; неуверенность в своих силах и страх неуспеха – 11 %; нехватка практических или технических навыков – 10 %;
- большая часть выборки предпочитает равнозначное сочетание традиционного обучения и включения инновационных технологий (35 %) или с небольшим перевесом традиционного (38 %), где успешно сочетаются передача готового теоретического материала и его закрепление с помощью тренировок и повторений с нестандартными формами проведения занятий, предполагающими самостоятельную поисковую активность и творческий подход студентов;
- среди всех представленных в опросе в качестве примеров видов инновационных технологий (проектная деятельность и экспертиза проектов, кейсы, квест-игра, анализ и создание видеороликов, разработка буклетов и презентаций, «креативные станции» и др.) наиболее перспективными, действенными, применимыми в будущей практике считаются кейсы (решение проблемных ситуаций из профессиональной деятельности специалиста) – 23 % выборки; обсуждение, анализ или создание учебных видеороликов и презентаций – 15 %;

- моделирование ситуаций (ролевая или деловая игра) – 14 %; проектная деятельность – 9 %; наименее продуктивными – тестирование и взаимообучение в рамках работы на «креативных станциях» – по 7 %;
- по продуктивности форм в процессе обучения студенты ставят на первое место «индивидуальную дистанционную» (24 %), т.е. выполнение заданий в moodle, личном блоге преподавателя, индивидуальные консультации, сдача экзаменов и зачетов в zoom, отправка учебных материалов в мессенджеры или по почте, на второе – «групповую очную» или «работу в микрогруппах» (по 23 %), на третье – «индивидуальную очную» (17 %); самой неэффективной воспринимается «групповая дистанционная» (13 %);
 - в качестве рекомендаций преподавателю прозвучали: важность профессиональной компетентности в реализации инновационных технологий; системность и преемственность (повсеместно, постепенно усложняя учебные задачи из курса в курс); индивидуальный подход к запросам группы, их интересам, учебной мотивации, временным, личностным и техническим возможностям; целесообразность, актуальность и современность преподаваемого учебного материала, его практическая значимость; доступность и эффективность выбранных инновационных технологий; чередование классических и неклассических приемов обучения для формирования осознанности, гибкости, нестандартности мышления; дифференциация по уровням сложности; совместное использование студентами и преподавателем онлайн-сервисов (например, документов Google); предварительное знакомство с возможностями цифровой образовательной платформы.

Вывод: все больший информационный «вес» приобретают инновации в современном образовательном пространстве. Условиями успешной адаптации к инновационно-цифровой среде являются формирование у преподавателей готовности к внедрению и компетентности во владении передовыми технологиями, а также стимулирование у студентов познавательной самостоятельности, инициативности, мотивированности и заинтересованности в реализации нестандартных задач учебной деятельности.

Литература

1. Ягаджик С.С. Виды инновационных технологий и их характеристики [Электронный ресурс]: статья / С.С. Ягаджик // Молодой ученый. 2016. № 23 (127). – С. 548–551. URL: <https://moluch.ru/archive/127/35057.phtml> (дата обращения: 19.10.2022).
2. Попова Н.Е., Чикова О.А. Технологии дистанционного обучения как инновация в процессе реализации образовательных стандартов нового поколения / Н.Е. Попова, О.А. Чикова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2(18). – С. 17–24. DOI:10.15293/psyedu.2226–3365.1402.02

Activity Experience of Lecturer

Iryna V. Varashylina

Senior Lecturer,

Department of Social and Family Psychology,

Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Belarus,

e-mail: voirva@mail.ru

Keywords: innovative technologies, distance learning, digitalization, digital educational environment.

Интерактивное обучение как средство развития речевых умений школьников на уроке иностранного языка

Волченко А.А.

студент

Оренбургский государственный

педагогический университет (ФБГОУ ОГПУ)

г. Оренбург, Российская Федерация

e-mail: volchenko.arina@bk.ru

Ключевые слова: интерактивное обучение, ролевая игра, познавательный интерес, мотивация, иностранный язык.

Для преподавателя получение необходимого результата является непростой задачей, обусловленной степенью познавательной активности учеников и силой внутренней мотивации к учёбе, способствующей развитию устойчивого познавательного интереса к процессу обучения. Только в этом случае школа и учение станет для школьника собственной ценностью и нечто лично значимым [5, с. 68].

Но готовы ли на данный момент ученики к тому, чтобы самосовершенствоваться и повышать свой уровень учебно-познавательной активности? Сейчас, когда научно-технический прогресс не стоит на месте, дети более заинтересованы в умении обращаться с инновационными технологиями, такими как компьютеры, ноутбуки, телефоны и другие. Из-за того, что информационный поток врывается в нашу жизнь, школьникам это интересно. Они также считают, что это жизненно необходимо, в отличие от учёбы, которая явно стоит не на первом месте по важности. Поэтому это такая важная проблема – активизировать познавательную деятельность учащихся, что, на наш взгляд, возможно с использованием интерактивного обучения в практике преподавания иностранного языка в школе, чему посвящена настоящая статья.

Если преподаватель начнёт использовать интерактивную технологию обучения на уроках иностранного языка, то это будет способствовать тому, что дети научатся сами находить и обрабатывать информацию, выбирать из всего именно то, что нужно для решения поставленной задачи. Более того, это положительно скажется на их дальнейшем обучении [3, с. 346].

В современных условиях учитель испытывает трудности с мотивированием школьников к изучению иностранного языка. Нынешнее поколение учащихся абсолютно уверены, что материал, который им преподают, имеет крайне малое отношение к тому, что им пригодится в реальном мире [4, с. 107]. Они увлечены новыми технологиями, социальными сетями, времяпрепровождением с друзьями.

Исходя из проблемы отсутствия мотивации, нам хотелось бы предложить следующую форму работы на уроках иностранного языка, чтобы развить речевые умения у учащихся. В учебниках, используемых для преподавания различных иностранных языков в школы, поднимается тема «Независимость», поэтому за основу мы взяли вопрос «Что для тебя значит быть независимым?». Ученики придают особое значение слову «независимость», они стремятся как можно быстрее повзрослеть и отделиться от родителей, стать самостоятельными. Поэтому мы предлагаем следующий вариант проведения урока. Вводная часть начинается с приветствия учеников, вопросах об их самочувствии, погоде. Затем учитель вводит ребят в тему занятия, то есть «Независимость». Задачей учителя является понять что для учеников означает это слово. От обсуждения значения слова преподаватель переходит к основной части урока, предполагающей в контексте интерактивные технологии максимальное взаимодействие учеников друг с другом: для этого необходимо разделить класс на две команды. Но стоит учитывать тот факт, что как количество команд, так и количество участников в них, будет зависеть от того, сколько учеников присутствует на занятии. Минимальное количество участников в команде – три человека [2, с. 324].

Учитель представляет классу одну ситуацию, которая имеет отсылку к известной ребятам сказке Г.Х. Андерсена «Русалочка»: «Девочка Катя жила вместе с отцом и пятью старшими сёстрами. Отец любил всех дочерей одинаково, но из-за возраста позволял старшим дочерям чуть больше, чем младшей. Катя с тоской слушала увлекательные истории своих сестёр и мечтала о таком же. Поэтому втайне от отца она решила пойти гулять допоздна, как позволялось её сёстрам, что в итоге привело не к лучшим последствиям: отец поймал её прямо у двери».

Задачей учеников является представление миниатюры, в которой им необходимо найти выход из данной ситуации. Участники каждой команды распределяют между собой роли и показывают, благодаря каким действиям можно избежать худшего исхода (например, главная героиня попытается поговорить с отцом, обсудить то, что не устраивает её, а не сбежать из дома на зло ему). Таким образом, ребята взаимодействуют между собой, используют пройденную лексику, обсуждают и предлагают свои идеи. На подготовку миниатюры отводится около 5–10 минут. После того, как все миниатюры будут просмотрены и прослушаны, учитель переходит к заключительной части урока. Ребята обсуждают все предложенные варианты решения проблемы, моменты с которыми они согласны или же наоборот не согласны. Заканчивается урок на небольшой речи учителя о том, что все миниатюры безусловно выполнены хорошо, также стоит отметить работу ребят на уроке. Подводя итог, необходимо напомнить ученикам о том, что не стоит торопиться взрослеть, становиться самостоятельными и независимыми, нужно ценить

то беззаботное время и прекрасный возраст, в котором их не касается большинство проблем, с которыми сталкиваются взрослые.

В том случае, если дети оказались заинтересованы таким видом работы на уроке, мы предлагаем учителю организовать внеклассное мероприятие. Класс так же делится на команды, но ситуаций даётся три на выбор:

1. Мальчик Тимофей жил вместе со своим отцом. Он собирался пойти в первый класс, перед выходом в школу отец дал Тимофею денег на новую азбуку. По дороге в магазин мальчик решил, что лучше он потратит деньги на развлечения с друзьями, чем на азбуку. Позже Тимофей попадает в неприятности, так как предпочёл веселье образованию.
2. Ксюша и Даня были брат с сестрой. Ксюша была старше Дани на 3 года, так что очень часто ответственность за младшего брата ложилась на неё. В один день Ксюша и Даня вышли на прогулку. Ребята приходили мимо яблони и Даня захотел сорвать яблоко и скушать его. Но Ксюша запретила ему, так как немые яблоки вредно кушать. Младший брат не послушал сестру и втайне от неё скушал его. После этого у Дани очень сильно заболел живот.
3. Лёше было 15 лет, он жил с родителями. Но под влиянием своих друзей и новой компании ребят, он решил, что ему необходимо жить одному. Ведь если он будет жить один, он станет более независимым и взрослым. Пока родители были на работе, он собрал вещи и ушёл из дома. В дальнейшем у Лёши появились большие проблемы из-за такого поступка.

Чтобы всё было честно, ребята сами вытягивают листочек с описанием ситуации. На подготовку сценки ученикам даётся уже больше времени, то есть они смогут подготовить костюмы, необходимые атрибуты и реквизит. Мы считаем, что проведение данного мероприятия обеспечит высокий интерес школьников к учебному предмету «Иностранный язык» и развитию речи на иностранном языке. Данное внеклассное мероприятие носит воспитательный характер, в результате которого учащиеся придут к правильному пониманию слова «независимость».

Необходимо отметить, что предложенный нами сценарий урока и внеклассного мероприятия на тему «Что для тебя значит быть независимым?» может быть реализован в практике обучения любому иностранному языку.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что сегодня педагогическое сообщество склоняется к тому, что необходимо переходить от «передачи знаний» к «обучению жизни» [1, с. 30]. Таким «обучением жизни» нужно начинать заниматься уже сейчас, а поможет в этом правильно организованная учебная деятельность, которая в первую очередь обеспечит комфортные условия, при которых учащиеся будут чувствовать продуктивность обучения, свои успехи и реализацию интеллектуальных способностей.

Литература

1. *Галинская Т.Н., Костина Н.Г.* Интерактивные методы обучения в контексте системно-деятельностного подхода // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2017. № 37. С. 29–35.
2. *Клименко Е.О., Анненкова О.В.* Развитие познавательного интереса на уроках английского языка // Тенденция развития современной России и её регионов в условиях глобализации. 2016. С. 322–327.
3. *Махова О.Ю., Прибылов С.А., Прибылова Н.Н.* Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся // Университетская наука: взгляд в будущее. 2016. С. 345–350.
4. *Новиков С.И.* Новый подход в технологии обучения: интерактивное обучение // Научные исследования. 2015. № 1. С. 105–109.
5. *Рыков С.В., Захарян К.Ю.* Мотивация ученика на уроках английского языка // Наука сегодня: глобальные вызовы и механизмы развития. 2017. С. 68–69.

Благодарности. Автор благодарит своего научного руководителя, доцента, кандидата педагогических наук, Галинскую Т.Н. за помощь в подготовке рукописи статьи.

Interactive Learning as a Means of Developing the Speech Skills of Schoolchildren in an English Lesson

Arina A. Volchenko
student

Orenburg State Pedagogical University (FBGOU OGPU)
Orenburg, Russian Federation
e-mail: volchenko.arina@bk.ru

Keywords: interactive learning, role-playing game, curiosity, motivation, foreign language.

Acknowledgements. The author thanks his supervisor, associate professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Tatiana N. Galinskaia for her help in preparing the manuscript of the article.

Проблема автоматического измерения сложных конструкторов через открытые задания

Галичев Н.В.

Стажёр-исследователь

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3631-2981>

e-mail: nvgalichev@hse.ru

Ширгородская П.С.

Стажёр-исследователь

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7312-3891>

e-mail: pshirogorodskaya@hse.ru

Открытые задания часто используются для измерения конструкторов, связанных со сложными мыслительными процессами: синтезом, анализом, оценкой, критикой, доказательством и т.д. Поскольку экспертная оценка таких форматов как эссе требует значительных затрат времени, широкое применение получают системы автоматического измерения основанные на Искусственном интеллекте (AI). Основная сложность в измерении сложных конструкторов (критическое, креативное мышление и т.д.) через открытые задания сводится к проблеме идентификации смысла, поскольку язык обладает избыточностью (использованием разных слов для выражения одной мысли), то существует необходимость положить ответы всех респондентов на единую смысловую шкалу. Закрытые задания решают эту проблему ограничением языковых средств через готовые варианты ответов или ограниченную комбинацию средств для ответа, которые заменяют собственные формулировки респондента. Цель данного исследования на основе обзора литературы подтвердить или опровергнуть существование на данный момент технологий AI, которые позволяют решить проблему идентификации смысла при измерении сложных конструкторов в открытых заданиях.

Недавняя статья (Ercikan, & McCaffrey, 2022) как один из базовых принципов устанавливает, что AI неспособно оценить содержание, выносить суждения и интерпретировать контент, а оценки AI основаны систематических шаблонах ответов, которые коррелируют с индикаторами целевой конструкции. И приводит примеры того, как AI используется для выставления оценки по грамматике, способности к письму через корреляции со словарной сложностью письма и величиной текста и т.д. В другой статье (Landgrebe, & Smith, 2021) раскрывает техническую сторону этих недостатков через современные алгоритмы обработки естественного языка (NLP), например, архитектура Transformer

(Vaswani et al., 2017) при кодировке отбрасывает связи между предложениями, а следовательно, не способна анализировать общий контекст и только выбирает наиболее вероятные слова. Утверждается, что даже глубокие нейронные сети (DNN) не способны отличить корреляцию от причинно-следственной связи поскольку используют вероятностные модели, цель которых лишь воспроизвести человеческую реакцию. Поэтому говорить о валидности инструментов AI по отношению к сложным конструктам ещё рано, поскольку измеренные с использованием AI изменения свойств могут не привести к причинно-следственному изменению дисперсии атрибута (Borsboom, Mellenbergh, & van Heerden, 2004).

В качестве решения этой проблемы Landgrebe и Smith предлагают создание вероятностного AI, который основан на предварительных знаниях семантики естественного языка, структурированной с использованием логики. В этом потенциальном подходе выстраивается причинно-следственный аксиоматический базис, а затем на него непротиворечиво наслаивается статистическое обучение, тем самым AI понимает, какими данными следует пренебречь, а какие основаны на более широком контексте. Это позволит редуцировать избыточность языка и показать причинно-следственные отношения между его элементами. Основная преграда к такому решению перевод большого объёма данных естественного языка в логическую форму. Каким бы ни было решение, оно должно привести AI к способности улавливать фундаментальные причинно-следственные свойства реального мира, что пока не реализовано (Bengio, Lecun, & Hinton, 2021).

Наше исследование подтверждает тезис о том, что на данный момент не существует технологии, которая могла бы оценить содержание текста вместо корреляции, поэтому существует риски валидности оценки AI в отношении сложных конструктов. Но, мы также указываем на вероятность появления такой технологии в будущем.

Литература

1. *Bengio Y., Lecun Y., Hinton G.* Deep learning for AI // *Communications of the ACM.* – 2021. – Т. 64. – №. 7. – С. 58–65. <https://doi.org/10.1145/3448250>
2. *Borsboom D., Mellenbergh G.J., Van Heerden J.* The concept of validity // *Psychological review.* – 2004. – Т. 111. – №. 4. – С. 1061. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1061>
3. *Ercikan K., McCaffrey D.F.* Optimizing Implementation of Artificial-Intelligence-Based Automated Scoring: An Evidence Centered Design Approach for Designing Assessments for AI-based Scoring // *Journal of Educational Measurement.* – 2022. <https://doi.org/10.1111/jedm.12332>
4. *Landgrebe J., Smith B.* Making AI meaningful again // *Synthese.* – 2021. – Т. 198. – №. 3. – С. 2061–2081. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02192-y>

5. Vaswani A. et al. Attention is all you need //Advances in neural information processing systems. – 2017. – Т. 30. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762>

The problem of automatic scoring for complex constructs using open-ended tasks

Nikita V. Galichev

Trainee researcher

National Research University Higher

School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3631-2981>

e-mail: nvgalichev@hse.ru

Polina S. Shirogorodskaya

Trainee researcher

National Research University Higher

School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7312-3891>

e-mail: pshirogorodskaya@hse.ru

Методика обучения OLAP системам на основе применения СУБД ClickHouse

Босенко Т.М.

*канд. техн. наук, доцент департамента информатики,
управления и технологий,
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: timur-bosenko@yandex.ru*

Григорьев П.К.

*студент,
Московский городской педагогический
университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: GrigorevPK@mgpu.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается методика подготовки аналитиков-специалистов в освоении аналитических запросов к неоднородным данным на основе распределенной столбцовой системы управления базами данных Yandex ClickHouse.

Ключевые слова: DBMS, SQL, OLAP, ClickHouse, методология подготовки аналитиков-специалистов.

При подготовке специалистов по профилям, включающим навыки аналитики, в образовательном процессе мы сталкиваемся с проблемой обработки аналитических запросов, включающих как структурированные, так и неструктурированные данные. Это ведет к увеличению количества изучаемых инструментов, которые, как правило, имеют несовместимые платформы и различные требования к аппаратным компонентам. Обычно совместные запросы требуют моделей глубокого обучения (ГО) и реляционной алгебры для совместной работы и получения сложных аналитических ответов. Основные запросы таких моделей представлены следующими методами:

1. Первый преобразует совместный запрос в серию подзапросов к базе данных и ГО, а затем поддерживает зависимость промежуточных результатов двух подсистем и вычисляет окончательные результаты на лету;
2. Второй – преобразовывает модель ГО во встроенную определяемую пользователем функцию базы данных;
3. Третий – нейронные операторы в моделях ГО переписываются как SQL-запросы, а совместные запросы обрабатываются с использованием собственного синтаксиса SQL [1].

Каждый из этих подходов реализуется в различных как языках программирования, так и СУБД, однако для унифицирования подготовки

студентов, был использован один продукт от Яндекс – СУБД ClickHouse [2]. Благодаря данному продукту большое количество задач может решаться на одной платформе.

Применение данной СУБД проводится в ряде дисциплин профильной ориентации по направлению подготовки бакалавров специальности 38.03.05 «Бизнес-информатика» в Московском городском педагогическом университете.

В таблице 1 представлено распределение часов в рамках нескольких курсов. Предполагается, что данный курс будет проводиться для стандартной студенческой группы (менее 30 человек). В рамках лабораторных работ студенты должны работать на предоставленных учебных заведениям компьютерах. Авторы основывают дальнейшие расчеты на опыте проведения и посещения учебных занятий в ГАОУ ВО МГПУ по специальности 38.03.05 «Бизнес-информатика».

Таблица 1
Распределение часов учебного курса

№	Название курса	Вид занятий	Количество отведенных часов
1	Распределенные системы	Лекционные	6
		Лабораторные	10
2	Базы данных		
3	Аналитика данных в промышленном интернете		
4	В ведение в экосистему Hadoop		

Алгоритм обучения студентов СУБД ClickHouse для обработки структурированных и неструктурированных данных в рамках вводного занятия представлен на рисунке 1.

В начале занятия необходимо дать обучающимся вводную информацию о том, что представляет собой ПО (в источнике 3 содержится общая подробная информация о явлении СУБД), чем данная СУБД отличается от аналогов, почему было выбрано именно это программное решение (информация о особенностях, преимуществах и недостатках ClickHouse подробно представлена в источниках 2 и 4). Для лучшего усвоения материалов обучающимися желательно интегрировать в данную часть занятия визуальный ряд, для этого можно использовать как материалы с официального сайта ClickHouse, так и презентации.

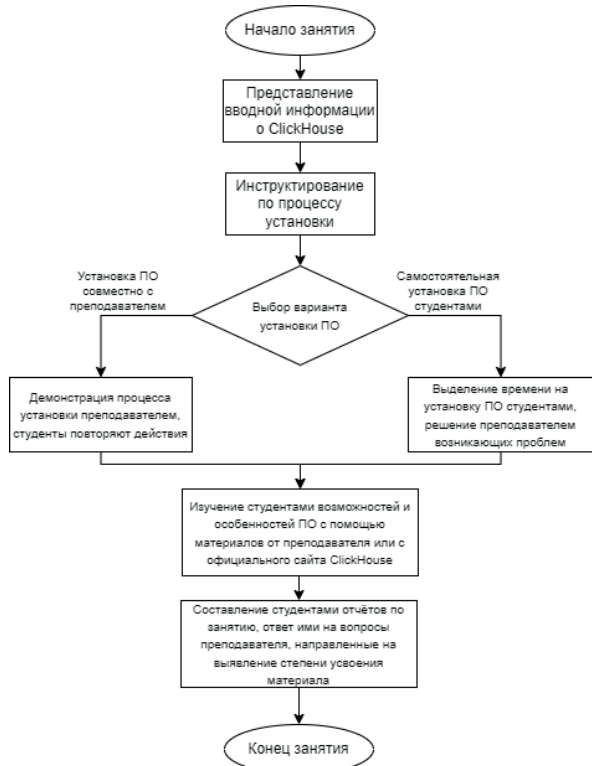


Рис 1. Алгоритм проведения вводного занятия.

В таблице 2 представлено распределение времени занятия на каждый из процессов, представленных в алгоритме. Подразумевается продолжительность занятия в 1 час 20 минут (80 минут), так как такая длительность занятий установлена в ИЦО ГАОУ ВО МГПУ.

Таблица 2
Распределение времени вводного занятия

Процесс	Продолжительность (в минутах)	Накопленная суммарная продолжительность
Представление вводной информации	15	15
Инструктирование по процессу установки	10	25
Выбор варианта установки ПО	3	28

Процесс	Продолжительность (в минутах)	Накопленная сум- марная продолжи- тельность
Установка ПО	17	45
Изучение студентами особенностей и возможностей ПО	25	70
Составление студентами отчетов по занятию	10	80

Процесс работы с СУБД начинается с её установки. Процесс является достаточно простым, студенты, преподаватели или технические специалисты учебных заведений смогут легко установить систему ClickHouse на виртуальную машину или непосредственно на устройство. Данная система может работать на любой операционной системе Linux, FreeBSD или Mac OS X с архитектурой процессора x86_64, AArch64 или PowerPC64LE. Установку можно осуществить несколькими способами, включая загрузку официальных deb пакетов. Преподавателю необходимо принять решение о том, будут ли студенты самостоятельно устанавливать ПО под его присмотром, или он проведет демонстрацию процесса установки на умной доске или с помощью демонстрации экрана своего устройства. После установки обучающиеся могут приступить к изучению и работе с продуктом. Кроме того, на официальном сайте СУБД предоставлены объемные массивы данных, благодаря чему обучающиеся смогут приступить к работе без необходимости подбора и структуризации датасетов (наборов данных) для решения задач и изучения системы.

Процесс проведения последующих занятий с использованием ClickHouse должен несколько отличаться от того, что предусматривает представленный ранее алгоритм, более подходящий аналог представлен на рисунке 2.

В процессе ознакомления с СУБД и решения учебных задач в рамках рассматриваемой системы студенты смогут глубоко изучить многие аспекты: общую структуру БД, особенности и структуру столбцовых БД, концепцию OLAP, язык SQL и запросы на нем, использование различных SQL функций (математических, для работы с файлами, для работы с массивами), разнообразные типы данных и особенности ввода и вывода. Более того, могут быть получены полезные навыки по управлению доступом пользователей, мониторингу ресурсов и системы, использованию внешних аутентификаторов, резервному копированию данных, а также многие другие навыки, которые будут полезны в будущей профессиональной деятельности обучающихся. В рамках каждой отдельной лабораторной работы предполагается получение конкретного навыка. Освоение указанных знаний и навыков может быть

значительно упрощено при использовании официальных материалов, находящихся в открытом доступе.

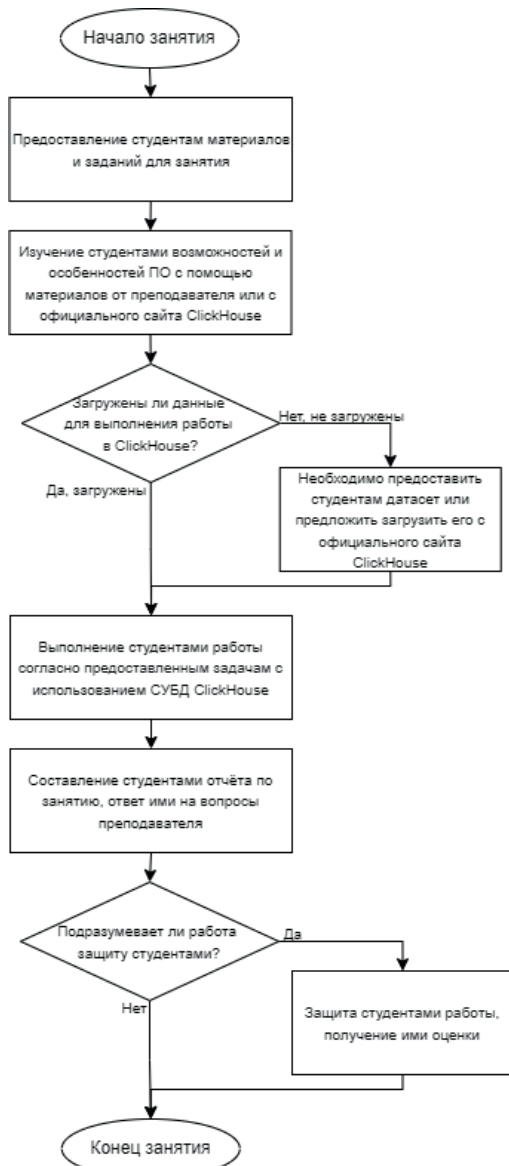


Рис 2. Алгоритм проведения обычного занятия.

OLAP – важная область в современном мире, на которой стоит сосредоточить отдельное внимание. OLAP (OnLine Analytical Processing) переводится как обработка данных в реальном времени. В последние годы бизнес-сообщество стало осознавать ценность данных. Компании, которые принимают решения вслепую, чаще всего отстают от конкурентов. Управление бизнесом на основе данных, которое применяется успешными компаниями, побуждает собирать все данные, которые могут быть полезны в будущем для принятия бизнес-решений, а также подбирать механизмы, чтобы своевременно эти данные анализировать. Именно для этого и нужны СУБД с OLAP. ClickHouse – это СУБД с OLAP, которая часто используется для поддержки SaaS-решений для анализа данных в различных предметных областях [2]. Чтобы эффективно строить аналитические отчеты, нужно уметь обрабатывать колонки по отдельности, поэтому большинство OLAP СУБД – столбцовые. В рамках подготовки бакалавров по специальности 38.03.05 «Бизнес-информатика» зачастую используются СУБД, хранящие данные построчно, именно поэтому внедрение ClickHouse может оказаться очень полезным инструментом для их профессиональной подготовки, так как сама её архитектура способствует аналитической деятельности. Более того, подобные навыки становятся все более и более востребованы, как было отмечено выше.

Таким образом СУБД ClickHouse может эффективно использоваться при подготовке специалистов в области хранения данных. Является эффективным инструментом для формирования профессиональных навыков аналитиков-специалистов. Включение СУБД ClickHouse в образовательный процесс позволит оптимизировать процесс выполнения практикоориентированных навыков студентов. На основе одного инструмента возможно будет выполнять весь перечень процедур по анализу данных OLTP, OLAP – систем.

Литература

1. Q. Lin, S. Wu, J. Zhao, J. Dai, F. Li and G. Chen, “A Comparative Study of in-Database Inference Approaches,” 2022 IEEE 38th International Conference on Data Engineering (ICDE), 2022, pp. 1794–1807, doi: 10.1109/ICDE53745.2022.00180.
2. ClickHouse Docs [Электронный ресурс] // URL: <https://clickhouse.com/docs/ru/> (дата обращения: 21.09.2022).
3. Мамедли Р.Э. Системы управления базами данных: Учебное пособие. – Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2021. – 214 с.
4. Мытников А.Н., Капитонов А.М. Анализ, проектирование и разработка высокопроизводительной системы для формирования аналитических запросов и хранения больших объемов данных на базе столбцовой СУБД Yandex ClickHouse. – ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», г. Чебоксары, Российская Федерация.

Methodology for teaching OLAP systems based on the use of the ClickHouse DBMS

Timur M. Bosenko

*cand. tech. sci., Associate Professor of the Department of Informatics,
Management and Technologies., timur-bosenko@yandex.ru
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia*

Pavel K. Grigorev

*student, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: GrigorevPK@mgpu.ru*

Annotation. This article discusses the methodology for training analysts-specialists in the development of analytical queries to heterogeneous data based on the distributed columnar database management system Yandex ClickHouse.

Keywords: DBMS, SQL, OLAP, ClickHouse, methodology for training analysts-specialists.

Исследование цифровых сервисов в сфере образования

Гурова Т.И.

*Доцент, кандидат экономических наук
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

Москва, Россия

e-mail: gurovati8@mail.ru

Ярмухаметова И.В.

Бакалавр

Москва, Россия

e-mail: ilka.20@mail.ru

Благодаря цифровым технологиям мы сегодня являемся участниками новых видов социальной и деловой активности. В перспективе 2030 года таких глобальных изменений в цивилизационной среде можно ожидать гораздо больше. Они будут настолько жестокими, нелинейными и переориентируют столько аспектов жизни, что будущее – благодаря преобразующим цифровым технологиям – перестанет быть логическим следствием прошлого. По мнению экспертов, мы даже имеем дело с неким скачком в развитии, именуемым цифровым прорывом. Мы должны быть готовы к тому, что подрыв сводит на нет многие известные нам до сих пор механизмы и навязывает новые правила, действующие в цифровом пространстве 21 века [3–5].

Цифровые технологии (ЦТ) играют двоякую роль: питательная среда для новых явлений и продуктов, характерных для первой половины 21-го века, и мощный двигатель перемен. На основе прогнозов развития технологий (например, Интернета вещей, 5G, больших данных, блокчейна, искусственного интеллекта) и явлений, уже наблюдаемых в мировой экономике (глобализация, роботизация), авторы исследования оценивают их влияние на бизнес-процессы, и, следовательно, на рынке труда [1, 6].

Существует множество многообещающих цифровых сервисов в сфере образования, к наиболее перспективным относятся технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ). За последнее десятилетие внедрение искусственного интеллекта было сосредоточено на решении задач обучения, таких как обработка речи, рассуждения, планирование и когнитивная архитектура. Созданы Интеллектуальные Репетиторские Системы. Это компьютерное программное обеспечение, предназначенное для имитации поведения лекторов и предоставления соответствующих рекомендаций. Он может отслеживать мыслительные стадии учащегося во время выполнения проблемных задач, диагностировать ошибочные убеждения и оценивать, насколько пользователь понимает идею данной задачи. Он также может предлагать задания, адаптированные

к учащемуся на соответствующем уровне с помощью соответствующего содержания [7].

В других обучающих приложениях искусственный интеллект помогает организовывать и синтезировать контент. Системы глубокого обучения (на которых основан Google Search) могут читать, писать и имитировать поведение человека. Они позволяют преподавателям создавать специальные учебные материалы с учетом их потребностей. Достаточно загрузить в сервис полную программу обучения. В нем будут представлены самые важные вопросы из доступных книг. Может быть выбран самый важный контент для понимания. Он также имеет возможность создавать короткие резюме и создавать бесконечное количество тестов с множественным выбором или верных / ложных ответов для проверки ваших знаний. ИИ может ускорить переход к персонализированному обучению, предоставить учащимся постоянную оценку и обратную связь, а также применить методы анализа обучения, чтобы дифференцировать процесс обучения, чтобы он адаптировался к учащемуся в режиме реального времени.

ИИ уже продемонстрировал большой потенциал в качестве поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями. Благодаря его способности реагировать на способности этих детей. Другие многообещающие применения ИИ включают оценку новых наборов навыков и разработку прогностического анализа для снижения вероятности раннего ухода из школы, а также улучшения метакогнитивных навыков и навыков командного обучения. Поддержка ИИ для командного обучения включает в себя адаптивное формирование группы, экспертную помощь, виртуальных агентов и интеллектуальную модерацию при создании группы, наиболее подходящей для выполнения данной совместной задачи. Существует огромный потенциал для создания уникальных путей обучения для людей, использующих MOOC (массовые открытые онлайн-курсы). Важным вопросом является обеспечение успешности внедрения цифровых сервисов в образовательный процесс. На основе проведенного исследования были выделены три подхода к внедрению ИИ в классе в зависимости от целей обучения:

Обучение с помощью ИИ. Другими словами, внедрение технологии ИИ в классы для поддержки учащихся в их обучении и улучшения их обучения. Хотя инструменты и технологии ИИ в первую очередь разрабатываются для компаний и отраслей, преподаватели, которые хотят использовать ИИ для поддержки обучения своих учеников, имеют доступ к целому ряду инструментов ИИ. Например, бесплатные обучающие приложения на основе искусственного интеллекта, приложения, которые помогают определить жанр по фотографии, языковые занятия могут выиграть от использования цифровых сервисов, которые позволяют учащимся использовать поддержку ИИ, чтобы написать стихотворение

и познакомиться с литературными произведениями, приложения для изучения иностранных языков.

Обучение у ИИ, т.е. приобретение новых жизненных и профессиональных навыков в мире, созданном ИИ. Чтобы в полной мере воспользоваться потенциалом ИИ и справиться с проблемами пространства, сформированного ИИ, учащиеся должны обладать вычислительными навыками и компетенциями решения проблем, а также уметь кодировать данные и манипулировать ими. Уроки программирования может оказывать богатым источником обучающих и учебных материалов для учителей.

Изучение ИИ, которое представляет собой применение навыков, связанных с ИИ, для его эффективного использования и создания новых интеллектуальных инструментов и технологий. Эффективное и надлежащее использование существующих систем ИИ может, например, включать в себя обучение использованию систем ИИ: виртуальные наставники для каждого ученика: повсеместная поддержка, объединяющая знания, социальное поведение и конкретные потребности человека, создание глобальных классов: повышение взаимосвязи студентов по всему миру и доступ к глобальным классам, совместное обучение людей из разных уголков мира, технологии, поддерживающие обучение на протяжении всей жизни: перенос обучения за пределы классной комнаты в повседневную жизнь учащегося.

Таким образом, на первый план выдвигаются: широко понимаемая способность адаптироваться к быстрым профессиональным и жизненным изменениям и навыкам – обучению, критическому мышлению и решению проблем, легкость в общении и сотрудничестве, способность к инновациям, а также а также творчество. Предоставление этих компетенций означает беспрецедентный вызов для всей страны и, в частности, для российской системы образования.

Вызов – правильный термин, потому что речь идет не об очередной реформе образования, а о коренном изменении системы образования в образовательной сфере. Насколько это важно, легче понять, когда понимаешь, что дети, поступающие сегодня в начальную школу, будут работать по профессиям, которых сегодня не существует. Российские школы должны адаптироваться к требованиям работы в целостной цифровой реальности, в которой ИКТ – технологии, обрабатывающие, собирающие или передающие информацию в электронной форме – станут естественной средой обучения как для учащихся, так и для учителей.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что российские школы не в достаточной степени развивают цифровые компетенции [1–4]. Это означает необходимость изменения базовых программ образования, включая обучение в начальной и средней школе. Вовлечение учащихся, междисциплинарное обучение и проектный подход к решению проблем имеют важное значение – и все это при поддержке цифро-

вых технологий. Изменение основных учебных программ должно быть соотнесено с изменениями в программах повышения квалификации учителей и приобретением новых методических компетенций.

Уровень цифровых компетенций учащихся российских начальных и средних школ в целом низкий, особенно с точки зрения более продвинутого использования цифровых инструментов, выходящего за рамки пассивного использования Интернета или базовых функций социальных сетей.

Подготовка педагогов к профессиональной деятельности в цифровом мире обучающихся для достижения поставленных дидактических целей требует от системы совершенствования новых методических подходов и содержания обучения, а от авторов учебных программ отхода от существующих практик и предложения новых, адекватных текущий момент разработки. Кроме того, крайне важно проводить сопутствующие учебные мероприятия, ориентированные на учителей. То есть, необходимо разработать совершенно новый подход к поддержке учителей в формировании цифровых компетенций. По понятным причинам они не должны ограничиваться только возможностью проведения эффективных презентаций или использования онлайн-ресурсов, а должны позволять воспитателям интенсивно и эффективно использовать цифровой образовательный контент и цифровые сервисы во взаимодействии с учащимися для подготовки детей к жизни в современных условиях.

Таким образом, цифровые сервисы, прежде всего, искусственный интеллект будут играть огромную роль в образовании – аналитика обучения, оценка качества учебных материалов, механизмы поддержки образования или механизмы, рекомендуемые способ обучения. Для успешного внедрения таких технологий нужны соответствующие цифровые компетенции как педагогов, так и обучающихся и родителей.

Литература

1. *Васильева Е.В.* Дополнительное образование в онлайн пространстве: современные перспективы университетов // Московский экономический журнал. 2021. С. 630–635. doi: 10.24412/2413-046X-2021-10753
2. *Гурова Т.И., Заболотникова В.С.* Применение интеллектуальных систем в цифровой трансформации образования // Математика и информатика в образовании и бизнесе. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – М.: Aegitas, 2020. С. 150–155.
3. *Днепровская Н.В., Шевцова И.В.* Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения // Высшее образование в России. 2020. № 12. С.144–155.
4. *Панина Е.А.* Стратегические ориентиры цифровой трансформации современного образования // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. № 2. С.57–62.

5. Тугуз Ф.А. Цифровое образование как новая педагогическая парадигма // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 3. С.140–146.

Research of digital services in the sphere of education

Gurova T.I.

*Assistant Professor, Candidate of Economic Sciences
State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“Moscow City Pedagogical University”, Moscow, Russia
e-mail: gurovati8@mail.ru*

Yarmukhametova I.V.

*Bachelor
State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“Moscow City Pedagogical University”, Moscow, Russia*

Роль социальных сетей в социализации современных подростков

Гусева Д.В.

*Студент факультета управления
Московский университет им. С.Ю. Витте
г. Москва, Россия
e-mail: diana.guseva.02@inbox.ru*

Актуальность исследования: Реальность такова, что современные подростки не представляют своей жизни без социальных сетей, которые прочно вошли в их повседневную жизнь, в результате доступности как современных электронных гаджетов (мобильные телефоны, компьютеры, планшеты), так и сети Интернет в целом.

Использование современных Интернет-технологий подростками привело к изменению традиционных способов общения, взаимодействия и поведения, что и привело к формированию сетевого сознания, представляющего собой совокупность интересов, мотивов, целей, установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных со спецификой виртуальной реальности [1]. В последние годы Интернет-пространство также играет немаловажную роль в сфере обучения: в школах активно используются электронные журналы, доски, видео-уроки [2]. Несмотря на положительные аспекты, социальные сети в дальнейшем могут плохо сказаться на психике современных подростков, так как они в настоящее время являются инструментом самовыражения. В первую очередь это связано с отстранением подростка от реального общения с ровесниками, в результате чего могут возникнуть трудности с социализацией личности.

Научная новизна исследования: Путем проведения тестирования среди учащихся, которые регулярно посещают социальные сети, была определена роль социальных сетей, влияющая на их социализацию.

Цель исследования: Определение роли социальных сетей в социализации современных подростков.

Методики исследования: тестирование (Тест Кимберли Янг на Интернет-зависимость), а также методы качественной и количественной обработки полученных результатов. Методика данного теста была разработана и апробирована в 1994 году профессором психологии Питсбургского университета Кимберли Янг. Тест представляет собой инструмент самодиагностики патологического пристрастия к интернету. Тест предназначен для самостоятельного заполнения испытуемым, в том числе в форме онлайн-версии [4]. Опросник состоит из 40 пунктов, на каждый вопрос испытуемый должен дать ответ в соответствии с 5-балльной Шкалой Ликкерта. Баллы по всем вопросам суммируются, определяя итоговое значение от 20 до 100 баллов.

Характеристики выборки: Поскольку подростками признаются молодые люди в возрасте от 11 до 15 лет, проходящие стадию взросления, необходимую для того, чтобы состоять как полноценные и полноправные члены общества [3], то в данном исследовании приняли участие 122 учащихся 7–10 классов, в возрасте от 11 до 15 лет, из которых девочек и юношей в равном количестве. Учащимся было предложено в присутствии классного руководителя пройти Тест Кимберли Янг на интернет-зависимость с использованием информационных технологий.

Результаты исследования: В ходе проведения данного исследования были получены результаты, представленные на Рисунке 1.

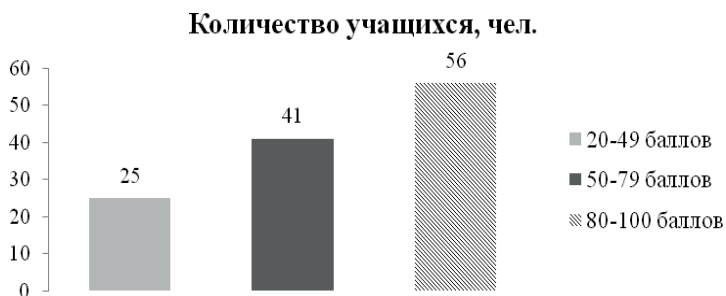


Рис. 1. Анализ результатов тестирования среди учащихся 7–10 классов.

Таким образом, результаты проведенного тестирования показали, что большая часть подростков в количестве 56 человек набрали более 80 баллов, что свидетельствует о безусловной Интернет-зависимости. У 41 подростка есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом, и только 25 учеников являются обычными пользователями удаленных ресурсов.

По мнению Кимберли Янг, Интернет-аддикция, подобно любой другой нехимической зависимости, представляет собой феномен поведенческого пристрастия и эмоциональной зависимости от определенной формы поведения. С этой точки зрения, зависимость характеризуется тремя главными симптомами [4]:

1. постепенное увеличение временной дозы (время, проведенное в интернете, прибавляется);
2. изменение формы поведения (интернет-активность начинает подменять собой формы реальной жизни);
3. синдром отмены (ухудшение эмоционального самочувствия вне Интернет-активности).

В ходе проведенного тестирования у учащихся в той или иной степени были выявлены все три симптома Интернет-зависимости (Рисунок 2).



Рис. 2. Анализ симптомов Интернет-зависимости среди учащихся 7–10 классов.

Таким образом, исходя из информации, представленной на Рисунке 2, можно сделать вывод, что больше половины подростков в количестве 62 человек страдают постепенным увеличением времени при посещении социальных сетей, у меньшего количества учащихся выявлен синдром отмены, характеризующийся ухудшением эмоционального самочувствия вне Интернет-активности.

Вывод: Проведенный анализ показал, что социальные сети в большей степени играют негативную роль в процессе социализации современных подростков, поскольку происходит полная замена реальных отношений на виртуальные. Альтернативой социальным сетям послужит общение с родителями, родственниками, друзьями; занятие спортом; посещение кружков и секций; чтение художественной литературы; посещение музеев, выставок, концертов. Подросткам, в свою очередь, необходимо тренировать силу воли, вводя для себя ограничения времяпровождения в социальной сети. Важно заложить в сознание современного подростка четкую позицию о том, что социальные сети – это всего лишь проект, вид развлечения, виртуальное общение, а не часть жизни и не её смысл.

Практическая значимость исследования: В работе проанализирован и систематизирован материал о роли социальных сетей в социализации современных подростков. Результаты проведенного исследования могут быть применены в деятельности педагогов и психологов в образовательном процессе.

Литература

1. *Асманова Л.Р.* Влияние социальных сетей на сознание подростков // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 6 (3). – С. 84–87. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21477200>. (Дата обращения: 17.09.2022).

2. *Завадская М.В., Фролова С.В.* Особенности обучения интернет-зависимых подростков в московской электронной образовательной среде // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация / Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием. – Владимир, 2019. – С. 288–291.
3. *Пономарева, В.В.* Формирование сетевого сознания старшеклассников / В.В. Пономарева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 44 (282). – С. 285–288. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/282/63496/>. (Дата обращения: 17.09.2022).
4. Тест Кимберли Янг на интернет-зависимость: психологический портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psychojournal.ru/internet_addiction.html. (Дата обращения: 17.09.2022).

The role of social networks in the socialization of modern adolescents

Guseva D.V.

*Student of the Faculty of Management
S.Y. Witte Moscow University, Moscow, Russia
e-mail: diana.guseva.02@inbox.ru*

Опыт разработки практического курса по юзабилити и нейромаркетингу с применением современных цифровых и облачных сервисов

Демарева В.А.

*Зав. лабораторией киберпсихологии, к.психол.н., доцент кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий факультета социальных наук, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
г. Нижний Новгород, Россия
ORCID: 0000-0002-3228-9289
e-mail: valerija.demareva@fsn.unn.ru*

Вяхирева В.В.

*Преподаватель кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий факультета социальных наук, младший научный сотрудник лаборатории киберпсихологии, магистрант направления «Киберпсихология», Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия
ORCID: 0000-0002-7060-1149
e-mail: vvv@fsn.unn.ru*

Ключевые слова: нейромаркетинг, юзабилити, ux-дизайн, soft-skills, практикум

Университетам на сегодняшний день приходится работать в жесткой конкурентной среде, включаясь в активную борьбу за будущих абитуриентов, как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры. Следует отметить, что количество абитуриентов, желающих поступить в магистратуру, из года в год растет [1], тогда как растет и число образовательных программ, предлагаемых ВУЗами. Как вторая ступень высшего образования она предполагает углубление навыков и включение обучающихся в практическую и исследовательскую деятельность. К сожалению, часто происходит такая ситуация, что выпускник идет на работу, имея нулевой опыт и не имея резюме. Кроме того, все больше людей поступает в магистратуру в более позднем возрасте, уже имея стабильную работу – они ощущают потребность в развитии своих компетенций, чтобы стать конкурентоспособнее своих коллег. Это свидетельствует о необходимости развития в магистратуре прикладных курсов, которые могут не только дать профессиональные компетенции, но и опыт участия в реальных кейсах. Магистратуру сегодня все чаще мыслят как новую форму повышения квалификации и переподготовки [2].

Весной 2022 года коллектив сотрудников Университета Лобачевского вошел в число победителей грантового конкурса Благотворительного фонда Владимира Потанина для преподавателей магистратуры с проектом по разработке курса «**Практикум по оценке юзабилити и**

нейромаркетингу». Главная задача курса – дать магистрантам возможность поработать с реальным кейсом и оформить этот опыт в свое резюме. Востребованность предлагаемого курса связана в первую очередь с выбранной тематикой. Нейромаркетинг становится все более популярным направлением исследований как с точки зрения науки, так и с точки зрения бизнеса. Это новое направление, в основе которого лежит использование исследовательских методов нейронауки для решения маркетинговых задач. Задача нейромаркетинга состоит в том, чтобы проанализировать эмоциональный отклик, вызванный определенным продуктом, сервисом, рекламой, брендом или другим «раздражителем». Данный эмоциональный отклик анализируется на основе объективных психофизиологических показателей, зарегистрированных в исследовании. Таким образом, аналитические данные, которые получены в нейромаркетинговых тестах, позволяют разрабатывать проекты таким образом, чтобы они были гораздо более адаптированы под естественные поведенческие механизмы человека. Эти аналитические данные представляют особую ценность, потому что получить их, используя традиционные методики маркетинга, не представляется возможным, они позволяют судить о подсознательных, иррациональных и эмоциональных процессах, вызванных исследуемым стимулом.

Содержательная новизна состоит в обучении магистрантов навыкам, высоко востребованным в бизнесе. Юзабилити и нейромаркетинговые исследования становятся все более популярными. Предприятия работают в высококонкурентной среде, и необходим учет реальных реакций пользователя на продукт, чтобы он хорошо реализовывался. По оценке профессора нейробиологии Гарвардского университета Дж. Залтмана, в 95 % покупок важнейшую роль играют эмоции потребителя [3]. Методики нейромаркетинга позволяют выявить составляющие коммуникационных инструментов, которые отталкивают пользователя, привлекают его внимание, формируют отношение к предлагаемой услуге и влияют на принятие решения.

Если говорить о возможных сценариях реализации курса, предполагается, что он может быть организован в двух форматах, онлайн и офлайн. Для реализации офлайн-курса имеется оборудование: очки с отслеживанием глаз, датчики сердечного ритма с регистрацией ЭКГ и дыхания, датчики кожно-гальванической реакции, электроэнцефалограф для записи электрической активности мозга. Для работы с фокус-группами имеется помещение, оборудованное зеркалом Гезелла. При реализации офлайн-курса обучающиеся получают задание и инструкции на вводном занятии, осваивают протокол исследования: подбирают выборку под задачу, проводят запись реакций с помощью айтрекера, электроэнцефалографа, датчика регистрации сердечного ритма, готовят отчет с результатами оценки юзабилити исследуемого

прототипа и дают свои предложения по улучшению. На каждом этапе работа сопровождается взаимодействием с куратором/преподавателем, который дает свои рекомендации.

Для масштабирования курса и обеспечения широкого, в т.ч., дистанционного доступа к курсу, для него будет спрограммирован бот на основе Telegram. Также необходимо разработать инструмент для онлайн записи движений глаз с веб-камеры. Будут использованы открытые библиотеки и решения, которые будут выбираться и дорабатываться под задачи проекта. При реализации курса онлайн, обучающиеся получают инструкции на вводном онлайн-занятии, проводят запись реакций пользователя с помощью онлайн инструмента для записи движений глаз с веб-камеры, проводят исследование онлайн на подобранной выборке и также готовят отчет. В качестве поддержки на каждом этапе они могут обратиться к телеграм-боту с теоретической информацией и рекомендациями.

Среди инструментов, с которыми смогут поработать обучающиеся в рамках курса, независимо от формата его прохождения, планируется использовать сервис Figma, который получил широкое распространение у разработчиков и дизайнеров, поскольку, за счет «облачных» технологий позволяет работать над проектом целой команде одновременно. Таким образом, помимо компетенций в области нейромаркетинга, обучающиеся смогут освоить базовые компетенции верстки графических материалов, что может пригодиться им в дальнейшем при создании презентаций, макетов продуктов, прототипов и др.

Предлагаемый курс разрабатывается с учетом опыта уже функционирующей в Университете Лобачевского программы магистратуры по направлению «Киберпсихология». Он представляет собой это комплексное исследование по оценке юзабилити объекта и формированию рекомендаций по его улучшению. Он логично встраивается в программу «Киберпсихология», является преемником дисциплин: «Психофизиология обработки информации», «Аппаратные средства диагностики человека», «Основы дизайна пользовательского опыта», «Юзабилити-тестирование онлайн-продуктов». Таким образом, к 4 семестру обучающиеся уже достаточно компетентны к прохождению курса. Кроме того, реализация курса как в онлайн, так и в оффлайн-формате позволяет сохранить гибкий подход к процессу обучения, что особенно важно для работающих людей.

В перспективе данный курс может послужить базой для открытия программы повышения квалификации по основам нейромаркетинга для всех заинтересованных. Базовые навыки работы с современным востребованным графическим редактором и знания об основах восприятия и других когнитивных процессах позволят создавать успешные презентации любых продуктов, проектов или услуг. Таким образом, после апробации курса на профильной фокус-группе, его структура может быть расширена и дополнена для более широкого круга заинтересованных лиц.

Литература

1. *Житков К.В., Платонова Д.П.* Магистратура в России: рост спроса и предложения, дифференциация по регионам и вузам //Факты образования. – 2016. – № . 9. – С. 1–16.
2. *Прокопьев В.П.* Магистратура как форма подготовки кадров для системы непрерывного образования //Фундаментальные исследования. – 2008. – № . 5. – С. 99–99.
3. *Дули Р.* Нейромаркетинг: Как влиять на подсознание потребителя. – Digest Media, Попурри, 2013.

Финансирование. Проект реализуется победителем грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2021/2022 Стипендиальной программы Владимира Потанина

The development of a Usability and Neuromarketing course, based on modern digital and cloud services

Valeriia A. Demareva

*PhD, Associate Professor of the Department of Social Security and Humanitarian Technologies, Head of Cyberpsychology Lab, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod Nizhni Novgorod, Russia
ORCID: 0000-0002-3228-9289
e-mail: valeriia.demareva@fsn.unn.ru*

Valeriia V. Viakhireva

*Teaching fellow of the Department of Social Security and Humanitarian Technologies, Cyberpsychology Lab junior research fellow, Cyberpsychology master's program student, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia
ORCID: 0000-0002-7060-1149
e-mail: vvv@fsn.unn.ru*

Keywords: neuromarketing, usability, ux-design, soft-skills, case study

Funding. The project is the winner of the Vladimir Potanin Graduate Scholarship Program's 2021/2022 grant competition for graduate teachers.

Разработка проекта мобильного приложения для оценки речевой готовности детей 6–7 лет к школьному обучению

Дорогова О.А.

*магистрант, факультет «Система логопедической помощи»,
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: dorogovolga@yandex.ru*

Ключевые слова: родительская компетентность, мобильное приложение, речевое развитие, логопедическая диагностика, родители, дошкольники с речевыми нарушениями, готовность к школьному обучению.

Специалисты, педагоги и логопеды, много говорят и пишут о правильной организации речевой среды, которая подталкивает детей к активному освоению и познанию родного языка. Её основу, безусловно, составляют родители. Указывается прямая зависимость выше указанных процессов именно от семьи. Потому так важно ответить за запрос современных мам и пап, ищущих ответы самостоятельно. Ощутимый барьер составляет сама необходимость по любому поводу обращаться к специалистам за поддержкой, с любыми сомнениями. Простые инструменты позволили бы родителям сократить дистанцию до знания, верно оценивать ситуацию и приходить к педагогам и логопедам уже с конкретными задачами, и корректировать их в процессе взаимодействия.

Заявленная в данном научном исследовании разработка призвана разрешить серьезную целевую триаду:

1. Помочь родителю оценить речевую готовность дошкольника к школьному обучению. Речь идёт о комфортном, максимально прозрачном инструменте, созданном под пристальным вниманием специалистов.
2. Повысить родительскую компетентность и наладить более эффективный и открытый диалог родителя с педагогами и специалистами.
3. Разработать приложение, которое позволит своевременно выявлять речевые проблемы, будет способствовать снятию существующих предубеждений о логопедии и поможет эффективнее предупреждать неуспеваемость школьников, способствовать гармоничному развитию детей.

На первом этапе был проведен опрос родителей детей подходящего возраста, посещающих старшую дошкольную группу ГБОУ Школа № 1514 детский сад «Созвездие». Сбор ответов происходил в течение двух недель с 27 ноября и по 11 декабря 2020 года. Полученные ответы были тщательно проанализированы и обработаны.

Этот анализ и обработка существующих современных опросников оценки речевой готовности, рекомендованных специалистами, помогли

сформировать методическую основу для приложения. Основными требованиями стали максимальная доступность материала и условий выполнения соответственно выбранному возрасту детей, включение однородных заданий для исключения случайных показателей.

В основу разработки опросника легли диагностические методики, основанные на принципе системного анализа речи по Р.Е. Левиной. Главным методическим пособием, использованным в разработке проекта, стал диагностический альбом Волковской Т.Н. «Обследование речи дошкольников» 2016г. База опросника была разделена на три блока: 1) понимание речи, 2) воспроизведение речи и 3) звукопроизношение. Всё вместе должно позволить ребенку вместе с родителями легко пройти опрос и получить бальный результат по четырем компонентам речи:

1. Лексике.
2. Грамматике.
3. Связной речи.
4. Звукопроизношению.

После прохождения заданий в приложении, описание результатов, согласно полученным баллам, позволит родителям более пристально обратить внимание на выявленное нарушение или проблему, чтобы затем адресно обратиться с ними к специалистам.

На втором этапе была сформирована команда и составлено техническое задание для сопутствующих профессионалов: дизайнера и разработчика.

На сегодняшний день разработан прототип мобильного приложения с авторским дизайном и интерфейсом. Проведена первичная апробация данного прототипа в дошкольной образовательной организации. Сформирована команда специалистов для дальнейшего развития проекта.

Обеспеченность проекта современными образовательными технологиями гарантирует его новизну, масштабируемость, привлекательность для логопедической науки и практики.

Литература

1. *Волковская Т.Н.* Обследование речи дошкольников. Диагностический альбом – М.: Издательство Практика, 2016.
2. *Калекин А.А.* Компетенция и компетентность: смыслообразующие понятия в образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2009. № 17. С. 245–250.
3. *Киселёва Е.А., Орестова В.Р.* Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 1(11). С. 77–88. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-1-77-88.
4. *Кожалышева Ч.Б., Шулекина Ю.А.* Индивидуальное сопровождение младшего школьника в инклюзивном образовании // Учебно-методическое пособие для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. М., 2016.

5. Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Turner, K. M.T. Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P – Positive Parenting Program: a population approach to the promotion of parenting competence // Parenting Research and Practice Monograph. 2003. 1, 1–21.

Development of a mobile application project for assessing the speech readiness of 6–7-year-olds for school

Olga A. Dorogova

*Master's student at the Department of Speech Therapy,
Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical
University, Moscow, Russia
e-mail: dorogovolga@yandex.ru*

Keywords: parental competence, mobile application, speech development, speech therapy diagnostics, parents, preschool children with speech disorders, school readiness.

Применение искусственного интеллекта в создании диалогового тренажера

Закирова Э.И.

*студент, Набережночелнинский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ)
г. Набережные Челны, Российская Федерация
e-mail:elvira.zakirova.01@list.ru*

Грахова С.И.

*кандидат филологических наук, доцент, Набережночелнинский
государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ)
г. Набережные Челны, Российская Федерация
e-mail:sg2223@yandex.ru*

Ключевые слова: цифровизация, инновационные технологии, голосовой помощник, чат-бот, диалоговый тренажёр.

Искусственный интеллект (ИИ) вызывает революционные изменения в различных сферах. Полезность ИИ теперь распространяется и на сферу образования, а также на спрос персонализированного и умного учебного контента. Необходимо понимать, что искусственный интеллект.

в образовании не означает замену учителей и репетиторов машиной или роботом в традиционных классах. Речь идет скорее о расширении педагогических возможностей с помощью передовых цифровых инструментов и технологий, которые помогут им удовлетворить растущие потребности студентов [1, 2].

С помощью ИИ (чат-бота «Алиса») был разработан учебный диалоговый тренажёр “Структурные компоненты урока литературного чтения”. Тренажёр создан с целью помочь студенту отработать навык проектирования урока литературного чтения для начальных классов.

Современные решения для голосовых помощников вполне подходят для применения в образовании. Например, чат-боты помогут:

- уменьшить количество повторяющихся однотипных вопросов: ответы на них можно «поручить» чат-боту;
- педагогам, не владеющими навыками писать код, по имеющимся шаблонам и чертежам создавать голосовой контент специально для решения учебных задач;
- обучающимся с ограниченными возможностями голосовой помощник может стать проводником в образовательном процессе. Так, тренажёр “Структурные компоненты урока литературного чтения” позволяет отработать учебный материал на слух.

Предлагаем алгоритм создания чат-бота:

1. Определить целевую аудиторию.
2. Определить цель, задачи.

3. Подготовить дидактический материал.
4. Адаптировать дидактический материал для диалога.
5. Спроектировать сценарий бота.
6. Протестировать бота (при необходимости внести коррективы).
7. Опубликовать бот на выбранном канале.
8. Провести диагностику на эффективность.
9. При необходимости внести коррективы в сценарий диалога.
10. Повторная диагностика разработки.
11. Аprobация.

Тренажёр “Структурные компоненты урока литературного чтения” разработан на основе чат-бота для голосового помощника “Алиса”. Алиса – это голосовой помощник от компании Яндекс, который умеет поддерживать диалог с пользователем и выполнять различные действия в приложении или на устройстве, где запущена Алиса.

При разработке тренажера для Алисы были созданы дополнительные функции – навыки. Навык Алисы – это чат-бот с определенным сценарием, определяющим логику работы бота. В сценарии предусматриваются элементы:

- реплики бота (отправка сообщений и файлов пользователям);
- реплики пользователя (ожидание и распознавание ответов студентов в процессе диалога);
- действия бота (выполнение разных действий во время общения с пользователями: например, отправка HTTP-запросов, сохранение данных);
- кнопки и ссылки (переход по нужным веткам сценария в зависимости от того, какую кнопку нажмет студент).

Для написания сценария можно использовать следующие конструкторы чат-ботов с искусственным интеллектом: Just AI, EORA, Hotbot.ai, Dialogic.Digital. Созданные с их помощью боты можно встраивать в мессенджеры, социальные сети, сайты голосовых помощников, таких как: Алиса, Маруся, Google Assistant, Siri, Дюся. Процесс конструирования происходит в визуальном редакторе. В нём «можно добавить кнопки, с помощью которых пользователь будет направлять диалог. Или задать примеры фраз, на которые бот будет реагировать. Благодаря искусственному интеллекту бот будет обучаться и понимать запросы точнее. С каждым новым обращением он становится умнее и полезнее» [3]. Заметим, что для удобного отслеживания диалоговой линии лучше написать сценарий в excel таблице.

В современном мире нет единой (какой-то определённой) сквозной цифровой технологии, которая смогла бы усовершенствовать образовательный процесс: у каждого педагога есть возможность выбрать тот инструмент, который ему ясен, понятен и сработает на определённую методическую идею. Важно, чтобы электронные дидактические разра-

ботки отвечали требованиям образовательных программ, соответствовали логике учебных аудиторных и самостоятельных занятий.

Литература

1. Грахова С.И., Закирова Э.И., Хмельва Е.С. Технология создания цифрового учебного тренажера «Учимся читать выразительно» // Современная школа России. Вопросы модернизации. – № 3 (40, Т. 1). – Март, 2022. – С. 16–18.
2. Захарова И.М., Грахова С.И. Цифровой симулятор педагогической деятельности: из опыта разработки и внедрения в образовательный процесс // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. Спецвыпуск: Инновационная парадигма развития современной педагогики в честь 85-летия Кызылординского университета имени Коркыт Атаи: материалы международной научно-практической онлайн-конференции (3 февраля 2022 года, г. Кызылорда, Набережные Челны). – Набережные Челны. – № 1(36). – 2022. – С. 153–156.
3. От чат-ботов к разговорному ИИ: разработка умных ассистентов для бизнеса [Электронный ресурс]. URL: https://pcnews.ru/news/ot_cat_botov_k_razgovornomu_ii_razrabotka_umnyh_assistentov_dla_biznesa-842437.html#gsc.tab=0

The use of artificial intelligence in creating a dialogue simulator

Elvira I. Zakirova

*student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russian Federation
e-mail:elvira.zakirova.01@list.ru*

Svetlava I. Grahova

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russian Federation
e-mail:sg2223@yandex.ru*

Keywords: digitalization, innovative technologies, voice assistant, chatbot, interactive simulator.

Цифровые ресурсы в обучении детей с особыми образовательными потребностями

Залылова А.Р.

студент

Казанский (Приволжский)

Федеральный Университет

г. Казань, Россия

e-mail: zalyalova_2000@mail.ru

Аннотация. В данной статье описывается актуальность применения цифровых ресурсов в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Раскрываются особенности использования компьютерных технологий на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Проведенное исследование позволяет утверждать о том, что использование цифровых технологий создает условия, в которых педагоги могут успешнее осуществлять учебный процесс.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, дети с особыми образовательными потребностями, обучение детей с ОВЗ, игровые компьютерные технологии.

Актуальность. На сегодняшний день цифровые ресурсы прочно проникли в жизнь современного человека. Практическое применение цифровых технологий варьируется от бытового использования до цифровизации образовательного процесса. Последние несколько десятков лет интернет стал незаменимой частью жизни людей, ведь сложно представить день без свободного доступа в интернет, телефона или компьютера. Все это, несомненно, отражается на развитии, обучении и воспитании ребенка.

Уже с раннего возраста познание окружающего мира, овладение моральными и нравственными ценностями, выстраивание межличностных отношений связано с компьютерными технологиями и медиаресурсами. Используя цифровизацию в своем развитии, дети осуществляют не только игровую деятельность, но и познавательную, и обучающую деятельности, что дает возможность легко и быстрополучить информацию. Так, Л.А. Венгер посвящал работы развитию и обучению детей дошкольников. В этих работах можно найти научное подтверждение того, что посредством занятий с использованием цифровых технологий и использованием компьютерных игр у детей формируется познавательная мотивация, произвольная память и внимание. Все компоненты играют значимую роль в психологическом аспекте готовности детей к обучению в школе [3].

Особо значимыми тенденциями в развитии информационных технологий является внедрение цифровых систем в образование, что в свою

очередь вносит новые подходы к обучению и воспитанию детей разных возрастных групп, с разными образовательными потребностями. Компьютерные технологии в коррекционно-образовательном процессе с детьми с ограниченными возможностями здоровья дают возможность полноценно получать и делиться информацией с использованием специальных информационно-коммуникативных технологий. Все это дает возможность сделать занятия эффективными и динамичными. Несмотря на активное применение информационно-коммуникационных технологий в педагогике, цифровизация специального образования на сегодняшний день является особенно важным.

Основная часть. На современном этапе развития человечества, достаточно быстро формируются новые потоки информации, а также изменяются способы ее хранения и переработки. Реальная жизнь людей находится в постоянной связи с компьютерными технологиями, поэтому образовательная система должна активно применять цифровые ресурсы в учебной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Цифровизация позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья овладеть такими компетенциями, которые позволят в будущем успешно интегрироваться в общество. Помимо этого, использование компьютерных технологий повышает интерес детей к коррекционным занятиям [2,4].

Использование цифровых ресурсов актуально и целесообразно на разных этапах работы: при знакомстве с новым материалом, объяснение темы или же при закреплении и повторении пройденного материала. На сегодняшний день цифровые технологии являются важными и востребованными средствами не только обучения, но и воспитания детей. Несмотря на все разногласия в области цифровизации образования, преимущества компьютеризации неоспоримы [5]. В коррекционно-образовательном процессе активно используются инновационные компьютерные технологии. Игровые компьютерные технологии часто используются в работе с разной категорией детей: с интеллектуальными, сенсорными, двигательными, речевыми нарушениями. Цифровые технологии реализуются через планшеты, ноутбуки, компьютеры, интерактивные доски, столы и даже сотовых телефоны, имеющие доступ в интернет.

Дети с особенностями в развитии часто оказываются исключенными из образовательного и социального мира. Такие дети, как правило соматически ослаблены, довольно часто пропускают образовательный процесс находясь дома или на реабилитации. В таких случаях домашнее (дистанционное) обучение является единственным выходом не отрываться от коррекционно-образовательного процесса. Дистанционное обучение детей с особенностями в развитии рекомендуется лишь той части, которая имеет сохранный интеллект и как минимум одну способную руку. Такие показатели как, нарушенные интеллектуальные спо-

способности, нарушение сохранной манипулятивной функции верхних конечностей, снижение или нарушение зрения, являются препятствиями в самостоятельном дистанционном обучении детей. Но если в такие занятия подключить родителей, опекунов или других людей, кто находится в тесном контакте с ребенком, и может помочь ребенку с освоением материала на дистанционном занятии, то такой формат обучения становится доступным. Стоит отметить, что в дистанционной образовательной среде должна быть возможность поддержания полного или частичного очного образовательного процесса.

Следует учесть, что у детей с особыми образовательными потребностями недостаточная устойчивость и концентрация внимания, они быстро теряют интерес к выполнению задания, часто отвлекаются во время занятия. Из этого следует, что педагогу необходимо повысить интерес детей к выполнению заданий. Это возможно при использовании мультимедийных презентаций, состоящих из слайдов-иллюстраций. Данная форма позволяет представить изучаемый материал как систему ярких опорных образов, что позволяет улучшить способность к запоминанию и усвоению нового материала.

Главной особенностью цифровых технологий является возможность представления и воспроизведения материала одновременно в виде графического рисунка, речи, текста, видео, звука, что является необходимой и современной формой удовлетворения познавательных потребностей детей с особыми образовательными потребностями. Быстрое запоминание и высокая скорость обработки данных дает возможность коррекционным педагогам и их воспитанникам решать различные коррекционно-развивающие задачи в контексте своей профессиональной деятельности [1].

Выводы. Таким образом, использование цифровых технологий создает условия, в которых педагоги могут успешнее осуществлять учебный процесс. В свою очередь, занятия с использованием информационно-коммуникативных технологий повышает мотивацию детей с особыми образовательными потребностями к образовательной деятельности, создает возможности для их успешной интеграции в общество.

Для современных детей с особыми образовательными потребностями цифровые технологии являются необходимыми, незаменимыми и эффективными помощниками в овладении новым. Используя компьютерные технологии, ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет овладеть элементарными учебными и в будущем профессиональными навыками, которые будут необходимы ему для дальнейшей социализации в обществе.

Литература

1. *Ахметова, Д.З.* Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения [Текст] / Д.З. Ахметова, Т.С. Артюхина, М.Р. Бик-

- баева, И.А. Сахнова, М.А. Сучков, Э.А. Зайцева. – Казань: Высшее образование в России, 2019. – № 2. – С. 141–150.
2. Байкова, А.С. Использование ИКТ в логопедической работе с детьми ОНР[Текст] / А.С. Байкова, И.Г. Холодова. – Шуя: Научный поиск, 2014. – № 4.1. – С. 42–43.
 3. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет[Текст] / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина. М., Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1998. – 144 с. – ISBN 5-09-000732-2.
 4. Любимов, М.Л. Современные информационные технологии как коррекционный компонент в обучении детей с нарушениями речи [Текст] / М.Л. Любимов, И.И. Куминова, А.А. Мокс. – Вестник МГПУ: Психология и педагогика, 2019. – № 3(49). – С. 121–137.
 5. Траутман, Е.Р. Информативно-коммуникативные технологии в коррекции нарушений связной речи у дошкольников с ОНР[Текст] / Е.Р. Траутман, Е.Ю. Медведева. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2020. – С. 215–218.

Методические разработки по использованию сервисов web 2.0 и web 3.0 на уроках иностранного языка

Запругаева И.А.

Студент

*Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самара, Россия
e-mail: Zapryagaeva@mgpu.ru*

Ключевые слова: Web 2.0, Web 3.0, информационные технологии, уроки иностранного языка.

Работа посвящена актуальной проблеме использования информационных технологий, в частности продуктов web 2.0 и web 3.0 в обучении иностранному языку.

Необходимость в умение грамотно пользоваться современными образовательными технологиями стремительно растет. В школах сейчас учиться новое поколение детей информационного общества и клипового мышления. Они воспринимает информацию в новом ключе через новые технологии – технологии web. Эти технологии или ресурсы могут повысить продуктивность и уровень образования нового поколения учащихся, в частности, на уроках иностранного языка.

Новое поколение детей обладает потребностями в визуализации и взаимодействии с информационной средой. Для удовлетворения этих потребностей хорошо подходят технологии web, в частности web 2.0. Web 2.0 – это платформы социальных сервисов и служб, которые позволяют большому количеству пользователей быть не только получателями информации, но ее создателями. Данные сервисы помогают сформи-

ровать грамматические и лексические навыки ученика как на занятии в классе, так и самостоятельно.

Web 3.0 – это вид искусственного интеллекта, который может изучать и понимать семантику, проводит строгий контроль качества и правдоподобности информации на разных платформах. Использование искусственного интеллекта может снизить долю нагрузки на преподавателя, так как он совершает поиск и подбор необходимой информации, проверяет работы, направленные на контроль усвоения знаний.

На данный момент актуальна задача систематизации web-ресурсов для определенной предметной области. Чтобы облегчить выбор ресурса для учителя иностранного языка, нужен банк web-ресурсов, в котором сгруппированы платформы и сервисы по предоставляемым возможностям для обучения иностранному языку.

Практическая значимость работы состоит в том, что мы начали систематизацию web-ресурсов по возможностям для обучения определенному аспекту языка. Результаты исследования представлены в виде онлайн буклета, где мы описали возможности ресурсов, их достоинства и недостатки, способы доступа и регистрации, предупредили о сложностях использования и продемонстрировали апробированные примеры заданий и фрагменты уроков на каждом изученном ресурсе в качестве памятки по наглядной работе с каждым ресурсом. Данный банк ресурсов находится в свободном доступе (<https://drive.google.com/file/d/1JfrEXCхgHjeNu7RJ9Cхwt-UtqpiJGWY/view>

) и может быть использован любым учителем для применения этих ресурсов на уроке иностранного языка.

На данном этапе исследования разрабатываются четкие методические рекомендации использования web-сервисов как на занятии, так и в качестве альтернативного домашнего задания. Для каждого ресурса определен этап урока, наиболее подходящий для применения этого ресурса.

Литература

1. *Жаркова М.А.* Использование web-технологий в обучении иностранному языку // В сборнике: Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса. Сборник статей всероссийской научной конференции. – Тюмень, 2019. – С. 342–344
2. *Иттинсон К.С.* Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0: этапы развития веб-технологий и их влияние на образование // Карельский научный журнал. – 2020. – № 1(30). – С. 19–21.
3. *Kazhan Y.M.* The use of mobile applications and Web 2.0 interactive tools for students' German-language lexical competence improvement / Y.M. Kazhan, V.A. Hamaniuk, S.V. Amelina, P.O. Tarasenko, S.T. Tolmachev // Proceedings of the 7th workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019). – Kyiv, 2019. – Vol.2643. – P. 392–415.

Methodological development on the use of web 2.0 and web 3.0 in foreign language lessons

Irina Zapryagaeva
Student

Samara Campus «Moscow City University», Samara, Russia
e-mail: Zapryagaeva@mgpu.ru

Keywords: Web 2.0, Web 3.0, informational technology, foreign language lessons.

Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи с применением информационно-коммуникационных технологий

Зелезинская С.Е.

Магистрант

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
e-mail: Zelezsony36@gmail.com

Научный руководитель – Артемова Е.Э.

Научная новизна: уникальность исследования заключается в инновационном способе подготовки к обучению грамоте дошкольников с нарушениями речи. В ходе исследования были разработаны компьютерные игры на основе программы Г.А. Каше, позволяющие формировать и отрабатывать знания, умения и навыки, необходимые для подготовки к школе и обучению грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Проблема готовности детей к школе и обучению грамоте в настоящее время имеет значение как практическое, так и теоретическое. Данные исследований, рассматривающих эту образовательную область, показывают, что количество неуспевающих обучающихся, в том числе детей с нарушениями речи различного генеза, повышается. Этот фактор определяет необходимость поиска и разработки педагогами путей диагностики, подготовки и адаптации дошкольников к условиям школьного обучения.

Одной из основных задач дошкольного образования является формирование у детей старшего дошкольного возраста предпосылок к обучению в школе. В рамках нашей работы мы рассматриваем подготовку детей к школе и обучению грамоте, а также способы ее осуществления.

Закон «Об образовании в РФ» определяет, что дошкольное образование должно соответствовать современным требованиям, которые предъявляются к реализации образовательного процесса, поэтому информатизация образования стала необходимой реальностью. В связи с этим разработанные нами методические рекомендации по развитию звуко-буквенного анализа в виде компьютерного приложения созданы с учетом современного подхода к образованию детей.

В ходе эксперимента, который входил в рамки нашего исследования, была **рассмотрена проблема формирования** предпосылок к обучению грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Обучение грамоте мы определяем как сложный, многокомпонентный процесс, который складывается из большого количества предпосылок, недоразвитие которых может повлечь за собой негативное отношение старших дошкольников к обучению письму и чтению, в связи с неудачами в выполнении и недостаточном понимании предоставляемого материала.

После проведения обследования дошкольников подготовительной группы детского сада (6–7 лет) с фонетико-фонематическим недоразвитием и дошкольников без нарушений речи было выявлено, что успешное обучение ребенка грамоте может осуществляться на основе определенного уровня готовности, который предполагает не только широкий кругозор ребенка, но и сформированные предпосылки к овладению грамотой.

Обследование дошкольников включало в себя 3 блока:

1. Обследование звукопроизношения (обследование произношения фонем в разных группах звуков).
2. Обследование фонематического слуха (дошкольникам были предложены задания на определение наличия или отсутствия звука в звуковом ряду, на различение слов паронимов, на повторение слоговых рядов, состоящих из оппозиционных звуков).
3. Обследование навыков фонематического восприятия и элементов звукового анализа (включало в себя задания на определение наличия звука в слове, на определение позиции звука в слове, на подбор слова к звуковой схеме слова).

Анализируя результаты исследования, мы определили, что хуже всего дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием справились с заданием, направленным на исследование сформированности элементов звукового анализа, путем подбора слов к звуковой схеме. Лучше всего дети с речевым нарушением справились с заданием, направленным на обследование фонематического слуха, путем дифференциации слов паронимов. Дети без нарушений речи столкнулись со сложностями при выполнении задания, направленного на обследование фонематического слуха, путем повторения слоговых рядов (рис. 1).

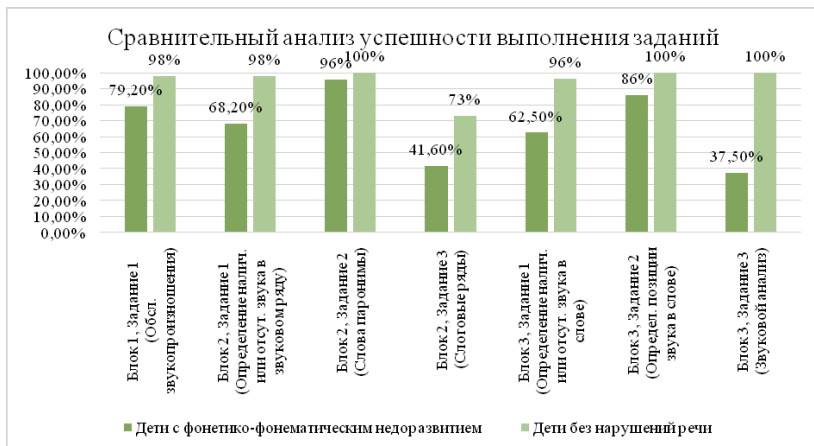


Рис. 1. Сравнительный анализ доли правильных ответов.

Практически везде уровень успешности в выполнении заданий детьми без нарушений речи находятся на отметке 100 %, это говорит о сформированности и стабильности навыков, необходимых для обучения ребенка грамоте. Чего мы не можем сказать о второй группе детей, дошкольниках с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Наиболее частотная ошибка у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием допускалась при определении наличия или отсутствия звука в слове (табл.1).

Таблица 1

Сравнительный анализ ошибок

Типология ошибок	Дети с ФФН	Дети без реч. нар.
	%	%
Неверное определение наличия или отсутствия звуков [з], [з'] в словах	87,5 %	0 %
Неправильное произношение свистящих звуков	67,5 %	0 %
Неверное повторение слогового ряда «Ка-га-ха»	75 %	37,5 %
Неправильный подбор слова, изображенного на предметной картинке, под звуковую схему, состоящую из 4 элементов (твердый согласный, гласный, мягкий согласный, гласный)	62,5 %	0 %
Неверное определение последнего звука в слове «Автобус»	50 %	0 %
Неверное определение наличия или отсутствия звука [ш] в звуковом ряду	25 %	0 %
Неправильное произношение сонорных звуков	22,5 %	10 %
Нарушения различения слов паронимов с опорой на картинку	4,2 %	0 %

Дошкольники без патологий речи наиболее часто испытывали трудности с повторением слоговых рядов, со слогами, состоящими из оппозиционных звуков (табл. 1).

В ходе анализа результатов эксперимента мы выделили 3 уровня сформированности предпосылок к обучению грамоте, отличающиеся качественным своеобразием:

- 181–304 баллов – низкий уровень сформированности предпосылок к обучению грамоте. Страдает звукопроизношение, фонематический слух, не сформированы элементы звукового анализа и навыки фонематического восприятия;
- 41–180 баллов – средний уровень сформированности предпосылок к обучению грамоте. Ребенку характерны некоторые нарушения в произношении звуков, недоразвитие фонематического слуха, навы-

ки фонематического восприятия не сформированы на достаточном уровне для безошибочного решения заданий, элементы звукового анализа имеют недостатки, характерно отставание в формировании представлений об звуковом анализе, нарушено понимание инструкции к заданию с звуковыми схемами;

- 0–40 баллов – высокий уровень сформированности предпосылок к обучению грамоте. Ребенку характерно правильное звукопроизношение, развитый фонематический слух, сформированные навыки фонематического восприятия и элементы звукового анализа. При выполнении заданий возможны допущения небольшого количества ошибок.

Таблица 2

Результаты обследования сформированности предпосылок к обучению грамоте

Уровни	Дети с ФФН		Дети с нормальным речевым развитием	
	число	%	число	%
Высокий уровень	3	37,5 %	8	100 %
Средний уровень	5	62,5 %	0	0 %
Низкий уровень	0	0 %	0	0 %

По результатам распределения у 5-ти дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием уровень сформированности предпосылок к обучению грамоте соответствовал среднему уровню готовности. Дети этой группы имеют риск возникновения трудностей при овладении грамотой, то есть навыками письма и чтения.

По окончании проведения эксперимента мы определили, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимые предпосылки к обучению грамоте сформированы недостаточно, что снижает уровень готовности овладением этим навыком.

Для отработки необходимых навыков у детей нами были разработаны компьютерные приложения, с целью развития навыков звуко-буквенного анализа.

Компьютерные игры к методическим рекомендациям были разработаны на основе программы Г.А. Каше при помощи образовательной платформы Wordwall (ссылка: <https://wordwall.net/ru/teacher/11526130/zelezinskaya>).

Методика представлена в виде описания последовательной работы по формированию звуко-буквенного анализа, начиная от отработки навыка выделения звука в слове с помощью интонации до навыка полного звуко-буквенного анализа слов.

Ко всем приложенным упражнениям в методических рекомендациях разработаны игры в различных форматах, например, в виде групповой

сортировки слов, сопоставления, викторины, флеш-карт, плиток с перемещением и т.п.

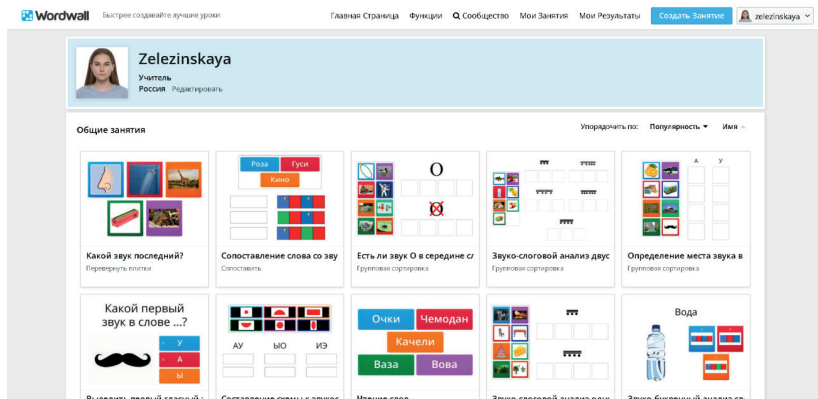


Рис. 2. Главная страница сайта с разработанными приложениями.

Методические рекомендации в виде компьютерных игр и словесных инструкций к ним предлагаются не взамен традиционной формы работы, а в качестве вознаграждения для ребенка в конце занятия, с целью повторения пройденного материала, или же на вечерних занятиях в формате игры и закрепления материала одновременно, а также как задание для отработки на дом.

Преподаватель или родитель, с которыми ребенок будет заниматься, могут выбрать необходимое упражнение из предложенного перечня для отработки и закрепления знаний. Компьютерные игры включают в себя помимо самого задания, краткую инструкцию, таблицы ответов, где наглядно можно увидеть правильные и неправильные ответы для проведения работы над ошибками.

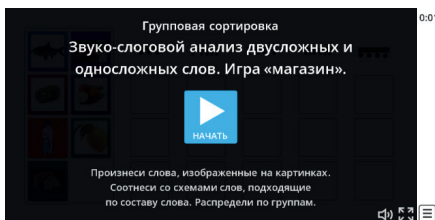


Рис.3 Направление и инструкция к заданию.

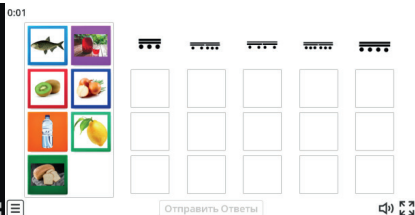


Рис.4 Задание, направленное на развитие звуко-слогового анализа двусложных и односложных слов путем сортировки.



Рис. 5. Неправильные ответы.

Литература

1. *Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда/ Г.А. Каше – М.: Просвещение, 1985. – 207 с., ил.
2. *Каше Г.А.* Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни)/Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986 г.
3. *Подвальная Е.В.* Проблема использования мультимедийных учебных презентаций на уроках географии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида/ Е.В. Подвальная// Вестник Череповецкого государственного университета, 2010.
4. *Прусенко К.О.* Подготовка к обучению грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи/ К.О. Прусенко // Инновационная наука, 2017.

Preparation for teaching literacy to children with speech disorders using information and communication technologies

S.E. Zelezinskaya

Master

Moscow State University of Psychology

and Education, Moscow, Russia

Zelezsony36@gmail.com

Scientific adviser – E.E. Artemova

Разработка матрицы компетенций для онлайн-курса «Социальное предпринимательство: введение»

Абакумова Н.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей
и педагогической психологии, Национальный исследовательский
Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)*

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3221-0400>

e-mail: niv_tomsk@mail.ru

Калафат Е.А.

*магистр, кафедра общей и
педагогической психологии, Национальный исследовательский
Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)*

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3259-5400>

e-mail: ev.a.kalafat@yandex.ru

Ключевые слова: матрица компетенций, социальное предпринимательство, онлайн-курс.

Формирование нового ландшафта образования характеризуется особенностями новой эпохи 4.0, где появляются новые тенденции и новые тренды, организуемые на открытых образовательных платформах. Одним из них является онлайн-образование – знания получаются в удобной форме, в удобном для студентов времени. Гибкость в условиях нестабильности – одна из необходимых ключевых особенностей современного человека.

Набор компетенций в структурированной форме представлен в модели Глобального университета 2035 и имеет название «матрица компетенций», так же эта модель используется в образовательных платформах, например, GeekBrains. Матричный принцип оценки используется для того, что бы определить насколько кандидат подходит для вакансии или профессии. Сначала формируется матрица с «нормативами» компетенций по каждой из сфер. Далее обучающийся проходит ряд заданий, которые позволяют программе вычислить значения показателей компетенций по каждой из сфер. Матричный принцип организации проверяемых компетенций позволяет увидеть уровень их владения у студента, сравнить результаты с «требуемой величиной», провести анализ, сделать выводы.

За методологическую основу исследования были взяты теории и концепции моделирования профессиональной подготовки специалистов (Е.В. Воевода, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, Никитина, В.В. Сизикова и др.). Для достижения задач исследования, были использованы анализ, систематизация обобщение научной литературы по

организации онлайн-образования. Эмпирические методы – моделирование, формирующий педагогический эксперимент.

Матрица компетенций в курсе «Социальное предпринимательство: введение» разработана с целью охарактеризовать уровень владения компетенциями у студента навыками социального предпринимателя, что позволит примерить на себя роль социального предпринимателя и наглядно оценить свои возможности и перспективы в данном направлении. Модель представляет собой диаграмму совокупности компетенций, необходимых для формирования психологического портрета социального предпринимателя современного времени.

В основе матрицы лежит совокупность следующих сфер: информационные технологии, личная эффективность, экономика и управление на основе данных, сквозные технологии НТИ, Soft-skills. Каждая из сфер подразделена на разделы: каждый раздел – самостоятельная компетенция, которая оценивается по шкале от 1 до 15. Шкала разделена на три уровня:

Уровень 1. Владение конкретными инструментами, относящимся к данной области. (1–5)

Уровень 2. Концептуальное понимание данной области. (6–10)

Уровень 3. Способность к результативной продуктовой деятельности в рамках данной области. (10–15)

Разберем каждую сферу отдельно.

Таблица 1

Компетенции информационных технологий

Компетенции	1	2	3
1. Создание IT продукта	1		
2. Кибер-безопасность	3		
3. Цифровой дизайн	3		
4. Сетевое и системное администрирование	3		

В таблице 1 предоставлены данные опроса и исследований в области анализа значимости влияния обладания навыками информационными технологиями индивидуального предпринимателя и его команды на ведение бизнеса и его успешность. Значения не выходят за пределы первого уровня профессионализма. Что обусловлено характером деятельности предпринимательской деятельности.

Сфера 2. Личная эффективность. Данный раздел присутствует в классической матрице компетенций сотрудников по версии Geek-brains и HR-программой реализации компетенций у сотрудников. Данный вид компетенций относят к soft-skills, но для онлайн-курса выделены, как отдельная сфера (табл. 2), так как наличие факторов личной эффективности становятся все более популярным у работодателя. В исследованиях [1]

приводятся примеры моделей построения премиальной части заработной платы сотрудников, которая основывается на расчёте индекса эффективности сотрудника.

Таблица 2

Компетенции личной эффективности

Компетенции	1	2	3
1. Лидерство			15
2. Самоорганизация			15
3. Ресурсные состояния		12	
4. Мышление и креативность		14	
5. Работа с будущим			15
6. Тимбилдинг и командное взаимодействие			15
7. Коммуникация		11	
8. Кросскультурность		12	

Предпринимательская деятельность характеризуется высоким уровнем ответственности, по этой причине характерные компетенции, связанные с принятием решения будут находиться в третьем уровне степени профессионализма. Уникальность сплоченности коллектива и продуманности действий гарантирует предприятию благополучный эмоциональный фон для преодоления кризисных ситуаций и формирования благополучных перспектив в сфере приобретения прибыли и совершенствования собственной системы ценной и планов (табл. 2).

Основываясь на проведенном анализе литературы, «умение работать в команде» пользуется особой популярностью на образовательных мероприятиях, организуемых для трансформации идей в бизнесе среди молодежи.[3] Коллайдеры формируют большую базу мотивированной молодежи по всей стране с целью формирования сообществ и экологически-перспективных взаимодействий среди потенциально-способной молодежи. Во многих образовательных учреждениях, в частности в Томском государственном университете существует отработанный механизм взаимодействия студентов внутри групп, что позволяет молодежи развивать навыки работы в команде, что отразится на их будущем максимально благополучно.

Таблица 3

Компетенции экономики и управления на основе данных

Компетенции	1	2	3
1. Трансфер технологий	5		
2. Цифровой маркетинг и медиа	5		
3. Планирование и управление финансами			15
4. Проектирование и моделирование деятельности			15

Компетенции	1	2	3
5. Создание платформ, сетей и экосистем		10	
6. Нормативно-правовое регулирование			15
7. Сбор и использование данных в управлении			15
8. Практики управления и организационной деятельности		14	
9. Передача компетенций и управление знаниями		14	
10. Вывод продукта на рынки			15

Основной акцент в онлайн-курсе сделан на то, что социальный предприниматель в первую очередь предприниматель, который планирует свою финансовую безопасность согласно современной ситуации в стране. Эта сфера одна из базовых в построении матрицы компетенций личности современного социального, и «классического» предпринимателя (табл. 3).

Таблица 4

Компетенции сквозных технологий НТИ

Компетенции	1	2	3
1. Управление свойствами биологических объектов	1		
2. Нейротехнологии	1		
3. Квантовые технологии	1		
4. Новые производственные технологии	1		
5. Сенсорика и робототехника	1		
6. Новые источники энергии	1		
7. Искусственный интеллект	5		
8. Работа с большими данными	1		
9. Беспроводная связь и интернет	1		
10. Виртуальная и дополнительная реальность	1		
11. Системы распределения реестров	1		

В матрице компетенций сотрудников Университета 2035, параметры представленные в табл. 4, входят в состав базового набора компетенций. Это подтверждается данными исследований [1, 2], которые указывают на необходимость рассмотрения развития бизнес-единицы в контексте глобализации мировых технических прогрессов. Значение по многим из компетенций не было выделено в данной модели с целью сформированности портрета социального предпринимателя через призму личностных характеристик.

Таблица 5

Компетенции soft-skills

Компетенции	1	2	3
1. Критическое мышление			14
2. Клиентоориентированность			15

Компетенции	1	2	3
3. Наставничество			13
4. Решение проблем			15
5. Эмоциональный интеллект			15
6. Работа в режиме неопределенности			13
7. Бережливое производство			15
8. Экологическое мышление			12
9. Самонализ и саморефлексия			15
10. Самообучаемость			15

Выделенные компетенции Soft-skills (табл.5), ранее не были исследованы в части их влияния на становление личности социального предпринимателя и для достижения социального эффекта в обществе. Реализация онлайн-курса «Социальное предпринимательство: введение» позволит комплексно изучить данное направление.

В рамках онлайн-курса происходит оценка уровня сформированности компетенций через прохождение кейсов и тестов. Результаты показывают уровень владения компетенциями, что в дальнейшем рассказывает о перспективах личности в области социального предпринимательства.

Литература

1. VI Международная Научно-практическая конференция «Цифровые трансформации в образовании» [Электронный ресурс] // <https://edigitalstu.ru/>
2. Шмелькова Л.В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2016. – № 8 (30). – С. 67–69.
3. Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 292–307.

Development of the competence matrix for the online course «Social Entrepreneurship: introduction»

Nataliia N. Abakumova

*PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department
of General and Pedagogy Psychology Faculty of Psychology
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3221-0400>
e-mail: niv_tomsk@mail.ru*

Evgenia A. Kalafat

*Master student, Faculty of Psychology National
Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3259-5400>
e-mail: ev.a.kalafat@yandex.ru*

Keywords: competence matrix, social entrepreneurship, online course

«Цифровое кураторство» как технология социальной работы с пожилыми людьми

Макеева Т.В.

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра социальной педагогики и организации работы с молодежью,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского)
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-6003-5430
e-mail: makeeva.tatyana@inbox.ru*

Киселёва В.Г.

*студент, Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского
(ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского)
г. Ярославль, Российская Федерация
e-mail: kiselevaz01@mail.ru*

Ключевые слова: информационное неравенство, информационные технологии, компьютерная грамотность, пенсионный возраст, социальная работа, цифровое кураторство.

XXI век – век информационных технологий, который требует соответствующих знаний и навыков для работы с компьютером. В современных реалиях технологии вошли практически во все сферы деятельности и в наш современный быт.

Потребность пожилых людей в новых знаниях и умениях вызвана бурными темпами развития цифровизации, роста спектра электронных услуг и расширением возможностей, связанных с применением информационно-коммуникационных технологий. Очень важно адаптировать современных пожилых людей к новой цифровой реальности, научить взаимодействовать с ней и понимать основные принципы устройства. Вызовы современности ставят пожилого человека, не обладающего компьютерной грамотностью, в определенные рамки информационного неравенства. Таким образом, исследование данной темы является актуальным и определяет векторы социальной работы с пожилыми людьми в аспекте обучения цифровой грамотности.

На сегодняшний день доминирует в большинстве стран мира феномен «постарения населения», при котором доля пенсионеров среди жителей в отдельных странах достигает 15 %. Как правило, пожилые люди проживают отдельно от детей и внуков, что является следствием сокращения семей многопоколенного типа, и является причиной одиночества. Особое внимание в аспекте социальной помощи пожилым людям уделяется изучению в ходе старения изменений характера деятельности и работоспособности, ценностных ориентации и смысловых образований

личности. Актуальной задачей является разработка средств и методов социальной помощи стареющим людям в связи с такими изменениями в их жизни, как:

- уход на пенсию и появление избытка свободного времени,
- вынужденный отказ от прежних интересов и привычек,
- необходимая перестройка взаимоотношений с близкими (в том числе с собственными детьми),
- смерть супруга и других членов семьи, утрата друзей и близких,
- рост зависимости от окружающих из-за ослабления физических сил,
- одиночество,
- помещение в организации социального обслуживания и др.

По данным Росстата на начало 2022 года в России общая численность пенсионеров составляет 42 миллиона, это более 30,6 % от численности всего населения страны[5].

На сегодняшний день разработка средств и методов социальной помощи, людям пенсионного возраста весьма актуальна. Многие жители предпенсионного или пенсионного возраста, в силу своей специфики работы, являются уверенным пользователем компьютерных программ, но есть определенный процент пожилых, которые испытывают тревогу, находясь рядом с монитором. Перед пенсионером возникает ряд трудностей-страхов при взаимодействии с компьютером или планшетом:

- боязнь сломать или повредить компьютерную технику;
- стереотипы о вредности или опасности компьютерных технологий;
- боязнь учиться чему-то новому – это поздно, не смогу все понять и усвоить.

Правительство Российской Федерации в целях внедрения информационных технологий во всех регионах страны утвердило распоряжение «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». Кроме того, в соответствии с принятым на государственном уровне документом «Стратегия развития информационного общества в России» уже в 2015 г. все государственные услуги должны осуществляться в электронной форме. «К сожалению, быстро отреагировать на постоянные инновационные изменения способны не все, и самая уязвимая по адаптации группа – пожилые люди. Они больше остальных испытывают серьезные трудности и дискомфорт в пользовании автоматизированными средствами, предпочитают не сталкиваться с техническими инновациями без необходимости, что резко снижает их возможности в современном мире» [8, с. 284].

Для помощи людям пожилого возраста в нашей стране созданы социальные службы и учреждения различного типа. В рамках деятельности ряда социальных учреждений (комплексных и территориальных центров социального обслуживания населения, геронтологических центров и др.) разрабатываются методы и средства для преодоления пенси-

онерами синдрома «информационного неравенства». Возникла потребность в обучении пожилых граждан компьютерной грамотности.

Государственная программа по обучению пенсионеров компьютерной грамотности опирается на ст. 76 Закона 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в РФ», в соответствии с которой люди преклонного возраста могут не только научиться как пользоваться компьютером, но и освоить профессиональные курсы и пройти аттестацию.

Так в Ярославской области в 2010 году стартовал губернаторский проект по обучению пожилых граждан и инвалидов основам компьютерной грамотности. Обучение состояло из:

1. Изучения основ с операционной системой Windows;
2. Знакомство с основами программы MicrosoftOfficeWord;
3. Изучение возможностей работы в сети Интернет.

С 2014 года во многих городах России работает совместный проект «Ростелекома» и Пенсионного фонда РФ «Азбука интернета». [3, с. 756]. Для полноценной реализации проекта был разработан специальный учебник, который помогает пожилым людям быстро освоиться в интернет-сети. Учебное пособие «Азбука интернета» – это не только книга, а еще и видеокурсы, тренинги, которые позволяют пенсионерам учиться самостоятельно. После обучения пенсионеры могут пользоваться интернетом, запрашивать справки и документы, проводить оплаты за коммунальные услуги, искать и выполнять работу. Если необходимо, можно задать вопросы и получить разъяснения у методистов.

В Брянске, Волгограде, Вологде, Ставрополе и Туле были созданы и оборудованы первые специальные компьютерные классы. Сама обстановка в компьютерных классах сплотила пенсионеров вместе, у них возникли новые цели и задачи, дала возможность решать появившиеся вопросы сообща, новый материал обговаривался в классе, что способствовало лучшему усвоению материала.

Несомненно, помощь пожилым людям должен осуществлять специалист в области компьютерной грамотности и владеющей технологией обучения пожилых людей и инвалидов. Появление направления «цифровой кураторство» официально закрепило статус таких специалистов. В 2018 году был утвержден Профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)» по инициативе Российского общества «Знание» [6, с. 64]. Обучиться на цифрового консультанта в Центре подготовки руководителей и команд цифровой трансформации возможно за счет средств федерального бюджета – в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография».

Трудовые функции цифрового куратора определены следующим образом:

1. Консультирование граждан в области развития цифровой грамотности:

- выполнение подготовительных работ по консультированию граждан в области применения информационно-коммуникационных технологий;
 - ознакомительное индивидуальное консультирование граждан в области информационно-коммуникационных технологий;
 - организационно-техническое обеспечение проведения информационно-просветительских мероприятий, направленных на развитие цифровой грамотности граждан
2. Организация и проведение мероприятий по консультированию граждан в области развития цифровой грамотности:
- проведение информационно просветительских мероприятий, направленных на развитие цифровой грамотности граждан;
 - предоставление консультационных услуг по вопросам применения информационно-коммуникационных технологий;
 - консультационное сопровождение развития цифровой грамотности граждан с использованием информационных и образовательных ресурсов;
 - организационно-методическое обеспечение деятельности по предоставлению консультационных услуг в области развития цифровой грамотности [7].

Деятельность цифровых консультантов направлена на поддержку социальных сервисов, государственных и коммерческих центров, а также на работу в социальных службах, для оказания компьютерных услуг старшему поколению. Профессия цифрового консультанта очень востребована. Чем выше темпы цифровизации, тем более нужной и актуальной она становится. Суть работы куратора – помогать людям настраивать их виртуальную среду, в том числе пользоваться интернет-банкингом и платить онлайн за коммунальные услуги, получать госуслуги и заказывать такси, искать в интернете нужную информацию и совершать покупки, освоить электронные способы коммуникаций и защититься от мошенничества в сети.

В 2021 г. по инициативе Российского общества «Знание» завершил реализацию проект «Организация и проведение просветительских мастер-классов по цифровой грамотности». Ярославская команда, состоящая из 12 человек, прошла обучение по программе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) 5-го уровня квалификации «Консультант в области развития цифровой грамотности населения «Цифровой куратор» с использованием цифровой информационно-образовательной платформы. Затем на основе полученных знаний члены команды провели мастер-классы для школьников, студентов, преподавателей. В итоге в Ярославской области прошли 24 мастер-класса на самые разные темы для формирования и развития у населения компетенций цифровой грамотности. В общей сложности

в мастер-классах приняли участие 354 человека из шести учебных заведений г. Ярославля и г. Рыбинска.

Проблема обучения компьютерной грамоте пенсионеров во всем мире тоже весьма актуальна. В Норвегии, Италии, Британии, Испании, Ирландии, Португалии предоставляется пенсионерам обязательное обучение мини-интернет курсу. Этот курс обучает пенсионера умением пользоваться интернет поисковиками, антивирусными программами, информационными картами и социальными сетями [4].

Что касается США, то там существует дистанционная программа обучения IT-основам. Компьютер пенсионеру помогает освоить квалифицированный социальный работник [2]. Плюсы дистанционного обучения США:

1. Индивидуальный подход;
2. Экономит время;
3. Заботится о здоровье – работа на расстоянии, что особенно актуально во времена пандемии;
4. Несмотря на дистанционное обучение, показывает социальную активность пенсионера, дает ощущение значимости его личности в общегосударственном масштабе;
5. Психологический фактор – возможность заниматься в домашней обстановке.

Так, в Германии компьютерное обучение пенсионеров проводится с помощью программы «ИНФОмобиль» – передвижная станция с компьютерной техникой и доступом в Интернет, которая предоставила возможность пенсионерам изучить и усовершенствовать свои знания в IT-технологиях [1].

По данным социального опроса 26 % респондентов США в возрасте 65 лет являются активными интернет-пользователями, в Германии население старше 50 лет, которое активно пользуется интернет-услугами составляет 50 %, в свою очередь в России – все еще менее 1 % от всех пожилых людей страны.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что на сегодняшний день компьютерное образование населения пенсионного возраста во всем мире имеет огромное значение. Пандемия covid-19 стала еще одним толчком для ускоренного освоения цифровых технологий поскольку послужила значительному ограничению общения и принятию необходимости обучению компьютерным основам.

Не все люди способны быстро адаптироваться к изменениям и применять новые технологии, это в первую очередь касается пожилых граждан. В цифровом мире нужны помощники и проводники. Ими и станут цифровые консультанты. Так пенсионер с помощью цифрового кураторства получает возможность эффективно и качественно улучшить свои знания и навыки в сфере цифровых коммуникаций, что дает

возможность оформлять заявления в государственные, частные организации, оплачивать покупки в интернет-магазине, услуги ЖКХ, пошлины и налоги и др. Достиженные результаты в учебе помогают легко общаться с друзьями и родными, находить единомышленников, проводить переписку, выполнять онлайн-запись на прием к терапевту и профильным специалистам на сайте поликлиники. Компьютерные знания современному пенсионеру позволяют находить доступ к онлайн-библиотекам, дистанционно повышать свои знания, участвуя в различных мастер-классах. Это еще не весь список всех интернет-возможностей, которые открываются перед пожилым человеком в современном виртуальном пространстве.

Повышение цифровой грамотности пожилого населения может решить не только проблему сохранения занятости для пожилых, но и дефицита рабочей силы в некоторых областях экономики. Молодежь и пожилые работники могут дополнять друг друга.

Исследование данной проблемы позволяет сделать вывод о востребованности пожилыми людьми цифровых помощников в сфере цифровых коммуникаций – цифровых кураторов. Образование в области информационно-коммуникационных технологий становится одним из средств поддержки качества и продолжительности жизни людей в пожилом возрасте. Данный вид социального обучения относится к так называемому неформальному образованию, имеющему цель персонального развития, социальной адаптации, сохранению активной позиции пожилых людей. Общение и получение новых знаний позволяет людям пенсионного возраста реализовать свои способности, оставаться самостоятельными и быть менее подверженными стрессовым состояниям в кризисный период.

Литература

1. *Джовтханова, Х.Х.* Использование эффективных форм принципов и методов повышения информационной грамотности людей пожилого возраста // МНКО. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-effektivnyh-form-printsipov-i-metodov-povysheniya-informatsionnoy-gramotnosti-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 06.10.2022).
2. *Жидецкий, Е.Е.* Роль информационных технологий в социальной адаптации пожилых людей // Наука и современность. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-informatsionnyh-tehnologiy-v-sotsialnoy-adaptatsii-pozhilyh-lyudey> (дата обращения: 06.10.2022).
3. *Завражнов, В.В.* Специфика деятельности социального работника при обучении пожилых людей основам компьютерной грамотности / В.В. Завражнов, С.М. Сметанина. 2016. № 27 (131). С. 755–758.
4. Индивидуальный информационно-познавательный исследовательский проект на тему: «Куратор цифровой среды». [Электронный

- ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1640090857&tld=ru&lang/> (дата обращения: 06.10.2022).
5. Количество пенсионеров на учете в ПФР сократилось почти на 1 млн человек [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5259088/> (дата обращения: 06.10.2022).
 6. Кондратов, Б.Ф. «Третий возраст» и интернет / Б.Ф. Кондратов // Информационное общество. 2018. № 1. С. 64–75.
 7. Профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «31» октября 2018г. № 682н.
 8. Социально-педагогические аспекты обучения людей пожилого возраста использованию компьютера / А.Н. Привалов, Ю.И. Богатырева, В.В. Соломатова, А.Н. Шмелев // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 283–291.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования директора информационно-образовательного центра для пожилых людей «Золотой возраст» (г. Ярославль) Т.В. Егорову.

«Digital curation» as a technology of social work with the elderly

Makeeva T.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department
of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Yaroslavl
State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(K.D. Ushinsky State Pedagogical University)
Yaroslavl, Russian Federation
ORCID: 0000-0001-6003-5430
e-mail: makeeva.tatyana@inbox.ru*

Kiseleva V.G.

*student, Yaroslavl State Pedagogical University named after
K.D. Ushinsky (K.D. Ushinsky State Pedagogical University)
Yaroslavl, Russian Federation
e-mail: kiselevaz01@mail.ru*

Keywords: information inequality, information technology, computer literacy, retirement age, social work, digital curatorship.

Acknowledgements. The authors thank T.V. Egorova, Director of the information and Educational center for the elderly «Golden Age» (Yaroslavl), for her help in collecting data for the study.

Кибербуллинг в подростковой среде: обзор современных исследований

Козлова А.Б.

*магистрант, Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lina-lazurnaya@mail.ru*

Ключевые слова: кибербуллинг, психологические последствия, подростковый возраст, интернет пространство.

С развитием Интернет-пространства во второй половине 90-х гг, жизнь современных подростков стала неразрывно связана со всемирной сетью, компьютерными технологиями и мобильными средствами связи. Помимо очевидных преимуществ использования Интернета, существует серьезная угроза для подрастающего поколения – кибербуллинг.

Термин «кибербуллинг» впервые упомянут в 1997 году канадским ученым Биллом Белси. Он описывает явление кибербуллинга как использование информационных и коммуникативных технологий для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на травлю других людей. Специалисты ЮНИСЕФ, описывают «кибербуллинг», как запугивание и травлю с использованием цифровых технологий.

В зарубежных исследованиях можно встретить термин «кибер-агрессия» (англ. cyber-aggression), который получил популярность в начале 2000-х благодаря развитию компьютерных технологий и всемирной сети Интернет. Российские исследователи (Солдатова Г.У., Бочавер А.А. и др.) используют в своих работах термин «онлайн-агрессия», подразумевающая синоним термина «кибербуллинг».

Если феномен буллинга исследуют почти полвека, то первые зарубежные исследования феномена кибербуллинга появились в начале 2000-х годов, а российские научные статьи по данной тематике появились только в 2011 году. В настоящий момент проблема кибербуллинга приобретает актуальность в зарубежной (Kowalski R., Hinduja S.P., Tokunaga R.S. и др.) и российской (Бочавер А.А., Солдатова Г.У., Хломов К.Б. и др.) науке.

Если рассматривать статистические данные, то Российская Федерация находится на втором месте среди европейских стран по уровню кибербуллинга среди подростков. [1] По данным исследования 2018 года, 15,7 % школьников России становятся жертвами буллинга. [5] Если брать исследование проблемы кибербуллинга за 2018 год, то цифры заметно отличаются: с кибербуллингом сталкиваются 86 % подростков России, а 50 % подростков встречаются с тремя и более видами кибер-

буллинга, что говорит о высокой вероятности столкновения с проблемой для подрастающего поколения. При этом, последствия кибербуллинга зачастую оказываются более тяжелыми в сравнении с традиционным буллингом среди подростков.

Основные площадки для кибербуллинга сегодня: мобильная связь, sms-сообщения, мессенджеры и сервисы мгновенных сообщений, электронная почта, форумы и чаты, сервисы видеохостинга, онлайн-игры и виртуальные миры, но первенство по распространению кибербуллинга занимают социальные сети – от 25 % случаев до 42 % случаев.

Данные из отчета в рамках проекта EU Kids Online II за 2020 год проявляют серьезную угрозу от Интернет пространства для современных подростков, о которой их родители не осведомлены. Так, каждый третий подросток в возрасте от 12 до 13 лет (34 %) и каждый второй подросток в возрасте от 14 до 17 лет (52 %) хотя бы раз лично встречались с кем-то, с кем они изначально познакомились в Интернете. Лишь 15 % родителей знают о таких встречах.

Среди онлайн-рисков лидирующую позицию занимают риски, связанные с проявлением кибербуллинга: 85 % лиц в возрасте от 14 до 17 лет сталкиваются по крайней мере с одним из них, а среди лиц в возрасте от 12 до 13 лет этот показатель составляет 71 %. Воздействие ненадлежащего или вредного контента в Интернете – находятся на втором месте (76 % лиц в возрасте от 14 до 17 и 54 % лиц в возрасте от 12 до 13 лет). Каждый третий подросток сталкивается с техническими рисками, такими как кража пароля или компьютерные вирусы, шпионские программы и другие программы, которые мешают работе системы. Каждый пятый подросток старшего возраста сталкивается с потребительскими рисками – мошенничеством в Интернете, кражей наличных или нежелательной тратой наличных. Пятая часть подростков проявляет признаки проблем с чрезмерным использованием Интернета.

Греческие исследователи в 2014 году выявили связь между стилем воспитания ребенка и его ролью в ситуации кибербуллинга: в семьях с авторитарным и пренебрегающим стилем воспитания, дети чаще становились киберагрессорами. Исследователи объяснили этот факт желанием подростков получить власть, внимание и признание, которых им не хватает от родителей. В таких семьях усилен контроль, и присутствует строгая дисциплина при слабой эмоциональной связи и низкой вовлеченности родителей в отношениях с ребенком. В семьях с демократическим стилем воспитания, дети чаще рассказывают о факте участия в онлайн-травле. [4]

Американские исследователи выявили, что в ситуациях травли в Интернете, родительская поддержка снижает уровень виктимизации у пострадавшего. При этом коммуникация в сети между ребенком и родителем на высоком уровне снижает уровень агрессии ребенка в сети

Интернет к сверстникам. А низкий уровень связи между ребенком и родителем увеличивает вероятность попадания ребенка в ситуацию кибербуллинга. [5]

Подростки, пострадавшие от кибербуллинга, обладают высокой ролевой виктимностью и выраженной тенденцией к гиперсоциальному поведению. Они инициируют агрессию сверстников в отношении себя, а в сложных ситуациях чаще остальных прибегают к копинг-стратегии бегства-избегания. При этом подростки, не имеющие показателей на таком уровне, чаще выступают в роли кибербуллера и роли свидетеля.

У подростков, выбирающих позицию свидетеля кибербуллинга, происходит отключение моральной ответственности. На этот процесс влияет наличие макиавеллизма, психопатии и нарциссизма у свидетеля. Подростки с более высоким уровнем нарциссизма приписывают кибербуллеру мотив, тогда как подростки с высокой психопатией и макиавеллизмом могут приписывать агрессору мотив троллинга.

Современные исследования выделяют шесть основных групп подростков, которые чаще других выступают в роли жертвами кибербуллинга. В первой группе оказываются подростки, пострадавшие от жестокого обращения в семье. Такие юноши и девушки склонны к проявлению насилия по отношению к слабым и роли жертвы насилия со стороны «сильных» и враждебно воспринимают реальность. Во вторую группу подростков входят безнадзорные, брошенные подростки, подвергающиеся эмоциональному отвержению. В третьей группе подростки из семей с авторитарным стилем воспитания. В четвертой группе оказываются подростки с психопатией, олигофренией, последствиями органических заболеваний центральной нервной системы, черепно-мозговыми травмами. В пятую группу исследователи относят подростков из семей низкого социального статуса. В последней группе подростки, склонные к творчеству, так называемые «творческие натуры», стремящиеся к самовыражению.

Стоит отметить сложность в определении динамики роста случаев кибербуллинга, ведь не каждый ребенок сообщает о подобном. Количество реальных случаев кибербуллинга в разы выше предполагаемых показателей, поэтому процент участников в роли «Агрессора» варьируется от 1 % до 7 % в зависимости от исследования и обстоятельств. Роль «Жертвы» присуща от 1 % до 15 % подросткам. [3]

В публикации Зинцовой А.С. от 2014 года приводится иная статистика: опыт в роли «Жертвы» есть у 71,64 % юношей, и 65,61 % девушек. А самый популярный вид кибертравли у современных подростков – кибермоббинг (29,4 % от всех случаев)

Данные о встрече подростков с кибербуллингом разнятся от исследования к исследованию, но каждое из них свидетельствует о масштабе и значимости проблемы.

Литература

1. Ануфриева Е.В., Набойченко Е.С., Ковтун О.П. Буллинг и кибербуллинг: проблема современного подростка. // Педиатрическая фармакология. – 2021. – № 18(5). – С. 423–429.
2. Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Александров Д.А. Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размеров и типа школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 4. – С. 220–242.
3. Михайлова О.Р. (2019) Когда оскорбление воспринимается как шутка? Персональные и ситуативные факторы отключения моральной ответственности свидетеля кибербуллинга. Журнал социологии и социальной антропологии, 22(2): 55–92.
4. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 3(35). – С. 17–31.
5. Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. // Aggression and Violent Behavior. – № 35. – С.62–72.

Благодарность. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта доктора психологических наук, профессора В.И. Екимову.

Cyberbullying in the adolescent environment: psychological causes and consequences

Alina B. Kozlova

*master's student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: lina-lazurnaya@mail.ru*

Keywords: cyberbullying, psychological consequences, adolescence, internet.

Gratitude. The author are grateful for assistance in data collection Doctor of Psychological Sciences, Professor V.I. Ekimova.

Информационные предпочтения современных подростков

Косикова Л.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии образования, Российская Федерация,
Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ)*

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4928-6850>

e-mail: kosikova_l@mail.ru

Ключевые слова: информационная социализация, информационные предпочтения, уровень информационной осведомлённости, информация, подростки.

Молодое поколение растёт и развивается в принципиально новой среде – информационном обществе с присущей ему информационной культурой. В результате технологического развития меняются условия социализации подрастающего поколения. Все большую роль в развитии детей начинают играть технические средства, информационно-коммуникационные сети [2], с помощью которых ребенок усваивает не только знания, но и социокультурный опыт в целом, приобретает представления о жизни, нормы, ценности, установки, в связи с чем актуализируются вопросы влияния современной информационной среды на формирование мировоззрения, ценностно-смысловой сферы подрастающего поколения [5]. Г.У. Солдатова использует термин цифровая социализация, в результате которой приобретает опыт, влияющий не только на поведение человека за пределами цифровой реальности, но и конструирующий его отдельную цифровую личность как часть реальной [4]. Н.А. Голубева под информационной социализацией понимает процесс освоения информационных технологий, в рамках которого происходит постижение норм и ценностей, присущих данной культуре, выстраивается отношение воспринимаемой информации, происходит категоризация, самокатегоризация, конструируется картина окружающей действительности [3].

Современные подростки успешно адаптируются к изменениям, более активно осваивают информационно-коммуникационные сети, технологические новинки, подхватывают новые движения. Огромное количество информации, с которым сталкиваются дети, не может не влиять на их развитие и формирование личности. Среди причин, обуславливающих включенность подростков в информационное пространство, можно назвать интерес к последним достижениям техники как к средству получения информации, развлечения и самопрезентации, потребность в потоке новой информации и впечатлений, которая у сегодняшних

подростков может достигать гипертрофированных объемов, и глобализация коммуникаций, интересов и увлечений, так как независимо от местонахождения цифровые технологии позволяют подросткам включаться в разнообразные сообщества, формировать субкультуры.

Как отмечает Т.П. Авдулова, в исследованиях информационной социализации подростков ясно вырисовываются такие проблемные направления, как изучение восприятия информации, информационного пространства, формирование идентичности и развитие культуры правильного информационного потребления [1].

В данной статье представлены результаты изучения информационных предпочтений и уровня информационной осведомленности подростков. Выборку исследования составили 60 обучающихся 9–10 классов МБОУ «Гимназия № 46» г. Ростова-на-Дону в возрасте 14–16 лет. С помощью опросника Н.А. Голубевой были выявлены особенности информационных предпочтений подростков: наиболее популярные источники информации, количество времени, уделяемого им, степень доверия к тем или иным источникам, тематика и проблематика информации, наиболее популярные интернет-ресурсы и т.д.

Анализ типов информации, которой интересуются подростки, показал, что наиболее популярными для подростков в целом по выборке оказались информация о музыке (60 %), познавательная тематика (55 %), спортивная (43 %), культурная (42 %), фантастика (42 %), другая (42 %). Далее следовали информация о любви и сексуальных отношениях (37 %), о моде (35 %), о мистике (35 %). Менее популярной была информация о кулинарии (28 %), о природе и животном мире (27 %), о косметике (27 %), политическая информация (23 %), криминальная (22 %), экономическая (18 %), о шоу-бизнесе (17 %) и о светской жизни (12 %).

Наиболее популярными темами для девушек выступают музыка (67 %), познавательная информация (56 %), мода (50 %), косметика (44 %) и культура (39 %). Популярными темами для юношей оказались спорт (58 %), познавательная информация (54 %), фантастика (54 %), музыка (50 %), культура (46 %) и отношения (42 %). Также 63 % опрошенных юношей указали, что помимо представленных тематик, их интересует еще и другая информация.

Основной источник самой интересной для подростков информации – интернет (77 %), включая различные социальные сети (12 %), ютуб (12 %), Вконтакте (7 %), а также такие платформы, как ТикТок, Инстаграм, Телеграм. 20 % учащихся получают самую интересную информацию из книг, 12 % – от друзей и родственников, 7 % – из кинофильмов, 5 % опрошенных указали в качестве такого источника музыку и 3 % – школу и педагогов. Источником интересной информации также называли новости, разговоры, телевидение, газеты и комиксы.

Интересен тот факт, что интернет, как источник информации, вызывает у большинства подростков безоговорочное доверие практически в любых вопросах. При получении научных фактов интернет как источник, вызывающий доверие, указали 62 % опрошенных. 42 % назвали книги, учебники и научные статьи. Также были такие ответы, как Википедия, газеты, школа и учителя.

При получении новостей 67 % подростков также доверяют интернету, 30 % – телевидению, 5 % – родителям. При поиске информации о новинках моды 70 % респондентов в качестве источника назвали интернет, 15 % – печатные издания, 12 % – телевидение, 8 % – опыт друзей. Новинки музыки: интернет (60 %) и отдельно социальные сети (25 %), радио (5 %), телевидение (3 %). Новинки кино: интернет (77 %), кинотеатры (10 %), телевидение (13 %), друзья (8 %). Информация о межличностных отношениях: интернет (50 %), советы друзей и близких (17 %), телевидение (10 %), личный опыт (8 %), книги (5 %). Информация о половом развитии и сексуальном опыте: интернет (57 %), книги (8 %), советы друзей и близких (7 %).

Однако, несмотря на высокий уровень доверия к информации из интернета, большинство сфер жизни, не подвержены ее влиянию. Так, по мнению подростков, на их поведение могут повлиять советы родственников и друзей (33 %), личный опыт (25 %), интернет (20 %), книги (10 %), кинофильмы (6 %).

Свой внешний вид обучающиеся готовы поменять, прислушиваясь к советам из интернета (35 %), советам друзей и родственников (22 %) или опираясь на личный опыт (22 %). Отношения со сверстниками подростки готовы выстраивать, опираясь большей частью на личный опыт (35 %), на советы друзей и родственников (22 %), на советы из интернета (20 %). На отношения со взрослыми, по мнению подростков, могут повлиять личный опыт (37 %), советы друзей и близких (28 %), интернет (13 %), кинофильмы (3 %), книги (3 %).

А вот жизненные планы и представления о будущем обучающиеся склонны строить опираясь, в большей степени, на личный опыт (45 %) и только потом на интернет (22 %), опыт друзей и близких (20 %), книги (5 %), телевидение (3 %), печатные источники (2 %). Личный опыт (58 %) оказывает доминирующее влияние и на выбор круга общения. Также в этом вопросе для подростков достаточно важен опыт друзей и близких (17 %), интернет (3 %), книги (3 %), кинофильмы (2 %). На выбор предпочитаемых товаров влияет интернет (35 %), личный опыт и предпочтения (32 %), советы друзей и близких (12 %), реклама (8 %), телевидение (5 %).

Большинство подростков тратит больше 4 часов в день на интернет и музыку, 1–2 часа на книги, учебники, фильмы, телевидение, и практически не уделяет внимания таким источникам, как радио и газеты. При

этом, подавляющее большинство подростков (87 %) указали, что родители никак не ограничивают их ни в выборе источников информации, ни во времени их использования и только 18 % опрошенных указали, что родители могут использовать ограничения только в качестве воспитательной меры.

Интересен тот факт, что, несмотря на длительное пребывание подростков в интернете вообще, и в социальных сетях, в частности, подростки указывают, что с одинаковой частотой общаются с друзьями или лично (35 %) или через интернет (35 %). Гораздо реже для общения подростки используют или смс-сообщения (17 %) или телефонные разговоры (13 %).

Также необходимо отметить, что помимо общения через социальные сети (87 %) и мессенджеры (73 %), подростки используют разнообразные интернет-ресурсы, и наиболее часто, по их мнению, они используют различные видеоплатформы (63 %), заходят на информационные сайты (60 %), посещают интернет-магазины (45 %), играют в сетевые игры (38 %) и слушают музыку (38 %), а также посещают сайты новостей (33 %).

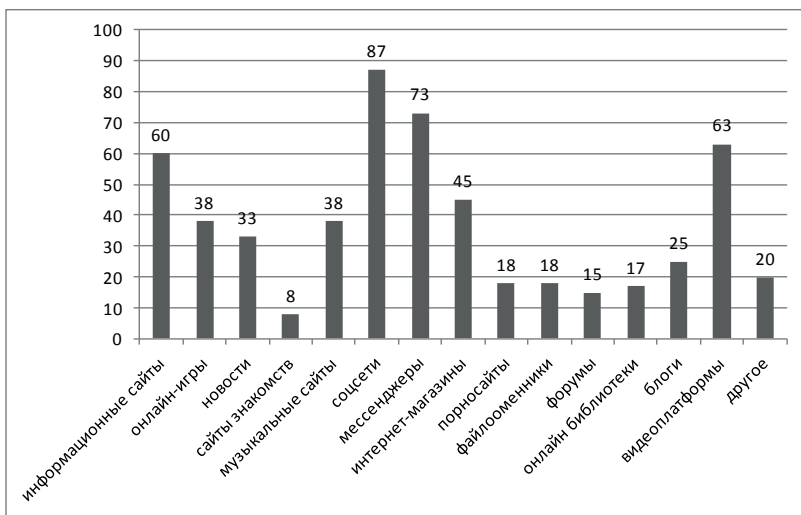


Рис. 1. Популярность и активность использования интернет-ресурсов.

Реже подростки используют интернет, просматривая блоги (25 %), порносайты (18 %), используя файлообменники (18 %) и ресурсы электронных библиотек (17 %), посещая форумы (15 %) и сайты знакомств (8 %).

Больше всего опрошенных интересуют проблемы экологии, загрязнение окружающей среды, глобальное потепление, вымирание и

защита животных. На втором месте располагаются экономические и социальные проблемы: проблемы бедности и коррупции, инфляция, низкие пенсии, платный проезд, плохие дороги и пр. На третьем месте по степени интереса находятся проблемы взаимоотношений между людьми, одиночества, достижения взаимопонимания, психологические проблемы. Проблемы образования, ОГЭ, ЕГЭ, ГИА, аттестации и в системе образования в целом занимают только четвертое место. На пятом месте – культурные проблемы и проблемы деградации общества. Далее следуют проблема пандемии, политические проблемы, проблема гендерного неравенства и дискриминации, развития науки и технического прогресса, ЛГБТ и проблема взаимодействия человека и интернета, кибербуллинг. Также называли проблемы моды, загруженности, нравственности, либо указывали, что интересуют многие проблемы.

На основании подсчета количества указанных источников получения информации, содержания информации, используемых интернет-ресурсов, осуществляется расчет уровня информационной осведомленности. В среднем по группе этот показатель составляет 16,2 балла, что соответствует среднему уровню. Однако необходимо отметить, что среднегрупповой показатель находится на нижней границе среднего уровня, что дает нам право предполагать, что уровень информационной осведомленности подростков средний с тенденцией к низкому.

Для получения более дифференцированных данных и выделения эмпирических групп, мы провели анализ представленности в выборке подростков с разным уровнем информационной осведомленности. Так, высоким уровнем информационной осведомленности обладает только десятая часть опрошенных подростков (10,00 %), что говорит о разнообразии используемых информационных источников и достаточно обширном количестве тем, которые интересуют этих подростков.

Средний уровень информационной осведомленности выявлен у 43,30 % опрошенных, т.к. данных подростков отличает или склонность использовать небольшое количество разных информационных источников, или они интересуются ограниченным количеством тем.

Большая часть опрошенных подростков демонстрирует низкий уровень информационной осведомленности (46,70 %), что говорит и об ограниченном количестве как источников информации, так и тем, которыми интересуется подростки.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что интернет является одним из основных источников информации для современных подростков. С помощью интернета они общаются, находят информацию, отдыхают, находят себе развлечения, включая музыку, игры, покупая товары и пр. Однако необходимо отметить, что, несмотря на всеобщую цифровизацию, подростки используют в качестве источника информации не только интернет-ресурсы, но и печатные источники, кинофильмы,

телевидение и прочие носители. Важным является вопрос оценки рисков и угроз, которые несет информационно-коммуникационное пространство в случае неграмотного потребления, в связи, с чем возникает необходимость медиобразования подростков.

Литература

1. Авдулова Т.П. Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. 2010. № 4. С. 28–38.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания // М.: Аспект Пресс, 2005.
3. Голубева Н.А. Информационная социализация: психологические условия и факторы: автореф. дис. ... канд. пс. наук. М.: 2012. 31 с.
4. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308
5. Федосеева Т.Е. Влияние средств массовой информации на самосознание и ценностно-смысловую сферу современных подростков / Федосеева Т.Е., Сулимова И.Д., Сульдина В.В., Сущеева С.М. // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–7. С. 342–348.

Information preferences of modern teenagers

Ludmila Kosikova

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of
Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4928-6850>
e-mail: kosikova_l@mail.ru*

Keywords: information socialization, information preferences, the level of information awareness, information, teenagers

Цифровые технологии и конвергентный подход как способ развития естественнонаучной грамотности

Лубягина В.В.

*магистрант, Псковский государственный университет (ФГБОУ ВО «ПсковГУ») г. Псков, Российская Федерация
e-mail: vkvdvl@gmail.com*

Ключевые слова: цифровые технологии, естественнонаучная грамотность, конвергентный подход, дополнительное образование, физика, медицина.

Современные научно-технологические приоритеты Российской Федерации обуславливают повышенные требования к уровню грамотности каждого отдельного школьника. В данном контексте грамотность трактуется как владение обучающимся теми или иными компетенциями, применимыми для решения конкретных практических задач [1]. В образовательной практике одним из важнейших показателей, характеризующих компетентность обучающегося, является естественнонаучная грамотность – ведущий компонент функциональной грамотности. Необходимость массового формирования естественнонаучной грамотности находит отражение в основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года и других нормативно-правовых актах. Такая массовость может быть достигнута как за счет комплексного централизованного подхода к обучению, так и за счет внедрения дистанционных цифровых технологий в образовательный процесс. Таким образом, внедрение цифровых технологий можно рассматривать как один из возможных способов массового формирования и развития естественнонаучной грамотности школьников.

Целью представленной работы является теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности применения цифровых технологий при формировании у обучающихся естественнонаучной грамотности в дополнительном образовании. В соответствии с поставленной целью был обозначен ряд задач, среди которых: раскрытие сущности и содержания понятия «естественнонаучная грамотность»; выделение основных критериев и уровней развития естественнонаучной грамотности; теоретическое и экспериментальное обоснование применения цифровых технологий дистанционного обучения как средства формирования естественнонаучной грамотности посредством дополнительного образования.

Естественнонаучная грамотность представляет собой способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для освоения новых знаний, постановки вопросов и объяснения естествен-

нонаучных явлений. Естественнонаучная грамотность включает также осведомленность о влиянии естественных наук на все сферы общества и понимание основных закономерностей естествознания. Как и любой вид грамотности, естественнонаучная грамотность характеризуется наличием ряда компетенций, среди которых понимание особенностей естественнонаучного исследования, умение научно объяснять явления и интерпретировать данные, а также использовать доказательства для получения выводов [2]. Развитие естественнонаучной грамотности обучающихся успешно осуществляется в системе дополнительного образования при реализации программ естественнонаучной направленности. Причем наибольшей эффективности можно достичь благодаря применению цифровых технологий дистанционного обучения. К их главным преимуществам можно отнести: массовость обучения за счёт увеличения охвата целевой аудитории программы, автоматизацию контроля и составления статистики, лабильность графика и темпа обучения, доступность и возможность кастомизации материалов, а также личностно ориентированность обучения [3].

С целью экспериментального обоснования эффективности применения цифровых технологий дистанционного обучения при развитии естественнонаучной грамотности обучающихся была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Физика для поступающих в биологические и медицинские ВУЗы». Программа рассчитана на 72 часа и ориентирована на обучающихся 9–11 классов. Целью данной программы является развитие у обучающихся естественнонаучной грамотности на основе конвергенции знаний в области физики и медицины. Естественнонаучная грамотность проявляется в решении проблемных задач, выходящих за пределы одной предметной области, в связи с чем одной из ключевых особенностей программы является применение конвергентного подхода. По мнению директора Курчатовского института М.В. Ковальчука, будущее связано, прежде всего, с преодолением дисциплинарных границ, традиционно сложившихся в научной культуре, поскольку в природе таких границ нет. Конвергентной можно считать любую деятельность, связанную с взаимным проникновением и влиянием различных предметных областей, однако взаимовлияние проявляется не в механическом смешении, а в появлении качественно новой предметной области знания [4].

Апробация дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Физика для поступающих в биологические и медицинские ВУЗы» проводилась на 15 обучающихся 9–11 классов в период летних каникул в формате краткосрочного интенсивного курса. Результаты фиксировались методом опосредованного педагогического наблюдения за степенью развития компетенций, характеризующих естественнонаучную грамотность, при решении изобретательских задач. Частота наблюдения составила два раза за курс: в начале и в завершении курса.

Обработка результатов осуществлялась при помощи непараметрического Z-критерия знаков, предназначенного для сравнения свойств у членов двух зависимых выборок. Признаки, свойственные тем или иным компетенциям, были переведены в баллы и проранжированы в соответствии с уровнями развития естественнонаучной грамотности, где I, III и V ранги соответствуют высокому, среднему и низкому уровням. По результатам обработки полученных данных, можно сделать вывод, что данная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа показывает свою эффективность при уровне значимости 95 %.

Таким образом, естественнонаучная грамотность, как способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для освоения новых знаний, постановки вопросов и объяснения естественнонаучных явлений, является важнейших показателей, характеризующих компетентность современного обучающегося. Основными критериями естественнонаучной грамотности являются: понимание особенностей естественнонаучного исследования, умение научно объяснять явления и интерпретировать данные, а также использовать доказательства для получения выводов. За счет массовости, лабильности, доступности и личностной ориентированности обучения при применении дистанционных цифровых технологий достигается наибольшая эффективность развития естественнонаучной грамотности. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Физика для поступающих в биологические и медицинские ВУЗы», реализованная с применением цифровых дистанционных технологий, показала достаточно высокую эффективность в 95 случаях из 100.

Литература

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина ; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-7598-2177-9.
2. *Фещенко, Т.С.* Естественнонаучное образование школьников : от теории к практике / Т.С. Фещенко, О.В. Рогова, О.С. Завьялова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 9 (Ч. 2). – С. 161–168. – Режим доступа : <https://research-journal.org/pedagogy/estestvennonauchnoe-obrazovanie-shkolnikov-ot-teorii-k-praktike/>. – Дата доступа : 19.07.2022.
3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf (дата обращения: 01.08.2022).
4. *Ковальчук, М.В.* Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее/М.В. Ковальчук // Российские нанонехнологии. – 2011. – Т. 6. – № 1–2. – С. 13–23.

Digital technologies and convergent approach as a way to develop natural science literacy

Viktoriya V. Lubyagina
graduate student

Pskov State University, Pskov, Russian Federation
e-mail: vkvdvl@gmail.com

Keywords: digital technologies, natural science literacy, convergent approach, additional education, physics, medicine.

Применение алгоритмов машинного обучения для улучшения результатов учебного процесса в вузе

П.А. Сахнюк

*канд. техн. наук, доцент департамента
информатики, управления и технологий,
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pav@sakhnyuk.ru*

Лыгин М.В

*студент, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mlygin11@mail.ru*

Ключевые слова: нейронные сети, образование, машинное обучение, алгоритмы.

В современном мире, искусственный интеллект и различные сложные алгоритмы стали использоваться почти повсеместно. Во многом они помогают человеку выполнять однообразную работу, анализировать большие объёмы данных, взаимодействовать с другими устройствами и сервисами на разных уровнях. Все это происходит из-за больших объёмов данных, которые необходимо постоянно анализировать и на их основе принимать решения. Машинное обучение оказывает огромное влияние на педагогическую индустрию. Преподавательская отрасль внедряет новые технологии для прогнозирования будущего системы образования. Именно машинное обучение предсказывает будущую природу образования, адаптируя новые передовые интеллектуальные технологии [4].

Объединяя в себе множество комплексных подходов и математических алгоритмов, машинное обучение становится востребованным во многих сферах человеческой жизни [3]. В настоящий момент развитие технологий искусственного интеллекта обеспечивает сфере машинного обучения значительный интерес со стороны сферы образования. Хотя такие образовательные организации как: ВУЗ, СПО и школа как правило хранят большое количество данных о студентах, предметах, потенциальных абитуриентах, но в большинстве случаев все это анализируются ручным путем. Но в обозначенных ранее образовательных учреждениях только зарождается тенденция на внедрение машинного обучения и использование его в учебном процессе. В связи с общей тенденции к использованию современных алгоритмов особое значение уделяется контролю и улучшению учебного процесса основываясь на современных методиках и средствах.

Основная задача для решения этой проблемы будет заключаться в поиске платформы, которая позволит реализовать различные алгоритмы машинного обучения без написания кода, а также выявление оптимального алгоритма для прогнозирования оценок обучающихся и улучшения их успеваемости. Важным условием будет являться то, что платформа должна быть проста в освоении и не требовать значительных ресурсов для работы [1].

Инструмент, который поможет решить эту проблему – KNIME (<https://www.knime.com>). Прежде всего, KNIME – это платформа для анализа данных, создания отчетов и интеграции с открытым исходным кодом. KNIME объединяет различные компоненты для машинного обучения и интеллектуального анализа данных с помощью концепции модульной конвейерной обработки данных «Строительные блоки аналитики». Графический пользовательский интерфейс и использование JDBC позволяют собирать узлы, сочетающие различные источники данных, включая предварительную обработку, для моделирования, анализа данных и визуализации. Данный инструмент позволяет строить различные сети практически без использования кода. Необходимо создать модель один раз и обучить ее, а дальше она сможет работать на новых данных, а также есть возможность доработки модели в процессе ее использования. Анализ применения данной платформы показал ряд важных преимуществ:

1. Наглядно видно все что происходит с данными, по каким веткам они перемещаются и как преобразуются.
2. Простой, гибкий, функциональный инструмент для анализа данных, в том числе для тех, кто не владеет навыками программирования, который позволяет быстро создавать модели разной сложности.
3. Доступна большая библиотека примеров, используя которую можно быстро построить любую собственную модель.

Реализации будет основана на разработке новой модели оценки обучения и выявлении студентов, которые значительно отстают по качеству и скорости работы в университете. Для этого преподаватель будет вести подготовленную таблицу для дальнейшей ее обработки. Для обучения модели будет использоваться выборка из 10 000 тысяч студентов, взятых в Московском городском педагогическом университете. Таблица будет иметь следующий вид:

Студент	Оценки за прошлый семестр	Параметры						
		1	2	3	4	5	6	7
№ 1	4	4	3	4	3	5	4	4
№ 2	5	5	5	5	5	4	4	5
№ 3	3	2	1	3	4	3	4	3

Критерии в самой таблице будут изменяемые. Будет предложен базовый перечень параметров для модели, который будет включать в себя следующее:

1. Успеваемость
2. Посещаемость
3. Оценки по практическим работам
4. Оценки по лабораторным работам
5. Активность на занятиях
6. Сложность предмета
7. Оценки за контрольные пункты

Если преподаватель имеет другие критерии оценки или хочет дополнить, то такая возможность присутствует. Необходимо свести вид оценивания к числовому значению и добавить критерий в таблицу, описанную выше.

Далее необходимо собрать данные для обучения нейронной сети, для этого на протяжении семестра преподаватели будут вести описанную выше таблицу. После этого будет проведено тестовое обучение с использованием разных алгоритмов, таких как: линейная регрессия, регрессия дерева решений, нейросетевой алгоритм и другие. Каждый из алгоритмов будет учиться на данных, в процессе будут отбираться наиболее точные алгоритмы, которые дают минимальную ошибки на тестовых данных. Все это делается для нахождения алгоритмами связи между искомым результатом и факторами, которые используются для анализа. Например, алгоритм логистической регрессии может быть реализован следующим образом:

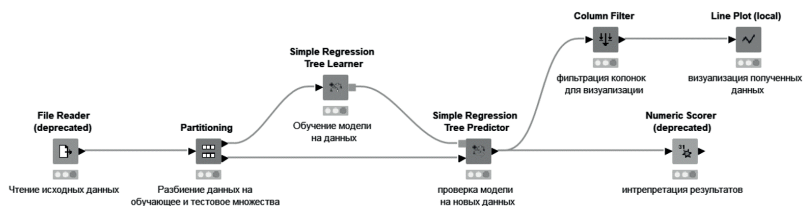


Рис. 1. Построение логистической модели в KNIME.

Следующий этап будет проходить тестирование разных алгоритмов путем выявления наиболее точного, который будет показывать наилучшие показатели детерминации и с наименьшим значением абсолютных ошибок. Тестирование будет происходить на основе ранее полученных данных и разделении их на два множества. В одном множестве будут содержаться данные для обучения, а на другом множестве будет проверен алгоритм. Таким образом после успешного тестирования будет выбран алгоритм, который будет давать прогноз на оценки

на следующий семестр на основе текущей успеваемости. Что позволит преподавателю не только выявить слабых студентов, но и скорректировать программу по сложности, если оценки всех студентов будут предсказаны значительно ниже. Также инструментальные средства платформы позволят визуализировать полученные результаты, что даст возможность сопоставлять результаты за разные периоды в удобном для восприятия виде.

Подводя итог, следует отметить, что при развитии проекта и увеличении объёмов данных, точность предсказания так же будет увеличиваться, а также будет возможность прогнозировать более чем на один период. Так же во многих образовательных учреждениях есть электронные журналы, в которых ведут успеваемость всех студентов или учеников в зависимости от образовательного учреждения. В будущем будет возможность доработать и интегрировать полученный выше алгоритм сразу в существующие электронные системы. Внедрить можно следующим образом: так как все данные об успеваемости хранятся в базах данных, то можно разместить алгоритм сразу на сервере, и по мере обновления базы данных, алгоритм будет вытягивать данные об успеваемости подавать его в программный продукт и делать прогноз успеваемости в настоящем времени. В последующем можно будет использовать данную платформу не только для контроля успеваемости студентов, но и для решения других задач в сфере образования.

Литература

1. *Томас Дэвенпорт*. Внедрение искусственного интеллекта в бизнес-практику: Преимущества и сложности. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – С. 225–256.
2. Галушкин, А.И. Нейронные сети: основы теории. / А.И. Галушкин. – М.: РиС, 2015. – 496 с.
3. *Крамар С.А.* Машинное обучение как инструмент современных педагогических технологий. Сборник статей. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования». Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда». 2019. – С. 19–22с.
4. *Мухамадиева, К.Б.* Машинное обучение в совершенствовании образовательной среды. Журнал. 2020. – С. 70–77 с.

The use of machine learning algorithms to improve the results of the educational process at the university

P.A. Sakhnyuk

*cand. tech. sci., Associate Professor
of the Department of Informatics, Management
and Technologies. Moscow City Pedagogical University*

Moscow, Russia

e-mail: pav@sakhnyuk.ru

lygin M.V

student, Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: mlygin11@mail.ru

Роль и возможности цифровых образовательных технологий для повышения эффективности деятельности образовательных организаций

Малющенко С.Р.

студент, Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

e-mail: Svetlana02032000@mail.ru

Научный руководитель – Мозговой А.И.

доцент, Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровые образовательные технологии, цифровые компетенции педагога, цифровая грамотность педагога, цифровизация образования

Современные условия предъявляют особые требования к организации деятельности образовательных организаций. Одним из данных требований является внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. Однако данный вопрос является дискуссионным, так как некоторые исследователи рассматривают недостатки при использовании цифровых технологий в деятельности образовательных организаций, которые обуславливают *проблему исследования*. По нашему мнению, при грамотной реализации образовательного процесса и учете особенностей и запроса образовательных организаций цифровые технологии способствуют повышению эффективности деятельности образовательных учреждений.

В связи с этим *научной новизной исследования* является выявление факторов, условий и возможностей, предоставляемых цифровыми образовательными технологиями (ЦОТ), при умелом учете которых обеспечивается повышение эффективности образовательного процесса и, в целом, деятельности образовательных организаций.

Методология исследования опирается на анализ успешных практик реализации цифровых образовательных технологий, программно-методического обеспечения и взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках проекта «Школа старшеклассников», проекта «Медиакласс в московской школе», проекта обучения детей с легкой степенью ДЦП с помощью цифровых образовательных технологий, использование методов развития цифровых компетенций и цифровой грамотности педагогов, чтобы обеспечить индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения с использованием ЦОТ.

ЦОТ являются компонентой цифровой образовательной среды, которая должна состоять из целей и задач, включать программно-

методическое обеспечение, обеспечивать взаимодействие субъектов образовательного процесса и, конечно, располагать материально-техническими ресурсами.

Внедрение цифровой образовательной среды и цифровых образовательных технологий в Москве было связано, в первую очередь, с запросом образовательных организаций и объективными потребностями учащихся, педагогов и родителей. Реализация задач цифровизации способствовала открытости и доступности образовательного процесса.

Успешным примером реализации цифровых технологий выступает ГБОУ Школа № 2097. В рамках проекта «Школа старшеклассников» организовано методическое сопровождение подготовки, проведения вебинаров. В рамках проекта «Медиакласс в московской школе» был подписан договор с институтом русского языка им. А.С. Пушкина с целью образования медиаклассов, реализации условий для осознанного выбора профессионального пути.

Посредством внедрения ЦОТ в школах Москвы стало возможным создание равноправных условий обучения для всех категорий обучающихся, в т.ч. имеющих ограниченные возможности здоровья. Так, с помощью цифровых технологий дети с легкой степенью ДЦП могут успешно обучаться в обычной школе.

Однако организация цифровой образовательной среды потребовала от педагогов развития профессиональных компетенций. Педагогу необходимо знать новые тенденции и методики преподавания, изучать возрастные особенности современных обучающихся, также выстраивать деятельность в соответствии с современными условиями развития общества, цифровых технологий. Передача информации в современном мире может быть осуществлена посредством планшета, компьютера, проектора. На каждом этапе обучения должны решаться вопросы обучения с помощью цифровых технологий [1].

В связи с этим встает вопрос о важности формирования цифровых компетенций.

Существуют разные подходы к понятию «цифровые компетенции». Согласно данным ЮНЕСКО, данные компетенции представляют собой способности использовать и управлять устройствами и приложениями [2]. По мнению Л.П. Поповой основной для формирования цифровой компетенции является критическое мышление – педагог должен понимать, какую информацию можно использовать в рамках проведения того или иного занятия, организации проектной, исследовательской деятельности учащихся.

Л.К. Чеснюкова выделяет 3 компонента цифровой компетенции, как составляющей профессиональной компетенции педагога: предметный, социальный и личностный [4].

При использовании ЦОТ необходимо учитывать различные факторы, особо важными из которых являются уровень знаний учащихся,

цифровые компетенции педагогов, поставленные цели обучения и доступ к технологиям [3].

При этом необходимо постоянно подстраиваться под современную образовательную и социальную ситуацию, учитывать целесообразность применения той или иной технологии.

Так, важнейшими определяющими в сфере дополнительного и основного образования детей являются: личностно-ориентированное дополнительное образование детей, проведение олимпиад для школьников и выявление, поддержка одаренных детей.

В связи с этим педагогу в современных условиях необходимо выстраивать процесс таким образом, чтобы он позволял детям сделать свободный выбор вида деятельности с детьми, создавать ситуацию успеха для детей, предоставлять широкие возможности проявления инициативы, индивидуальности и творчества.

Только в таком случае ЦОТ будут обеспечивать индивидуальный подход, а процесс обучения с помощью цифровых технологий будет дифференцированным, менее деперсонифицированным.

Также важно выделить основные признаки эффективной деятельности образовательных организаций в контексте цифровизации:

- открытость и доступность;
- активность субъектов дополнительного образования;
- личностно-деятельностный характер воспитательного и образовательного процесса в дополнительном образовании [4].

Способом актуализации ЦОТ является система отчета DigCompEdu, которая анализирует новейшие тенденции, формирует компетенции у педагогов, помогает в выстраивании взаимодействия педагогов с коллегами. В рамках этой системы применяются следующие характеристики:

Литература

1. *Климов, В.Г.* Психолого-педагогические проблемы эффективности использования информационных и коммуникационных технологий обучения // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 14
2. Структура ИКТ-компетентности учителей [Электронный ресурс] // Рекомендации ЮНЕСКО. – URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/01/09/ikt-kompetentnost_junesko.pdf (дата обращения: 11.10.22).
3. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. – М.: Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
4. *Чеснюкова, Л.К.* Цифровые компетенции в образовании / Л.К. Чеснюкова, С.Н. Купцова // Заметки ученого. – 2021. – № 10. – С. 212–215
5. *Redecker, C.* European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. – В. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. – 211 с.

The role and possibilities of digital educational technologies for the improval of the efficiency of educational organizations

S.R. Maliushchenko

Student, Moscow City

Teacher Training University

Moscow, Russia

e-mail: Svetlana02032000@mail.ru

Keywords: digital educational environment, digital educational technologies, digital competencies of a teacher, digital literacy of a teacher, digitalization of education

Табличный процессор Microsoft Office Excel как альтернативное средство для решения задач единого государственного экзамена по информатике

Маркелов В.К.

*студент по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога»), Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет»
г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4361-8930>
e-mail: v.a.l.e.m.a.r.k@yandex.ru*

Завьялова О.А.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики обучения, Шуйский филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет»
г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9404-9347>
e-mail: ooolga30@gmail.com*

Ключевые слова: информатика, табличный процессор, Microsoft Office Excel, единый государственный экзамен.

В рамках подготовки обучающихся к единому государственному экзамену по информатике, учителю важно собрать методическую копилку по решению экзаменационных заданий различными способами, чтобы подобрать наиболее оптимальный метод решения определенного типа задачи. При этом перед ним встает сложная задача: с одной стороны, учащимся необходимо дать такие знания, чтобы они смогли успешно подготовиться к будущей профессиональной деятельности; с другой стороны, нужно подготовить учащихся к ЕГЭ. В свою очередь, подготовка к государственной итоговой аттестации должна быть обеспечена качественным изучением нового материала, продуманным текущим повторением, и, наконец, обязательным обобщением, систематизацией знаний из различных разделов курса информатики и ИКТ [1].

При выполнении заданий единого государственного экзамена (ЕГЭ) по информатике обучающимися могут использоваться различные методы решения в зависимости от типа задачи: от метода рассуждения до метода написания программы на одном из языков программирования (Pascal, Python). Следует отметить, что выпускникам важно выбирать такие способы решения, которые позволяют не только правильно, но и как можно быстрее выполнять экзаменационные задания, чтобы сэкономить дополнительное время на решение более сложных заданий, таких как задания второй части ЕГЭ по информатике.

Одним из инструментов для решения задач единого государственного экзамена является табличный процессор Microsoft Office Excel. Под табличным процессором понимается комплекс взаимосвязанных программ, который предназначен для работы с большими таблицами чисел, основным назначением которого является проведение многоступенчатых расчетов и автоматизация часто повторяемых из них [2].

В частности, в ЕГЭ по информатике присутствуют задания, направленные на проверку знаний о технологиях хранения, поиска и сортировки информации в реляционных базах данных (задание № 3), умения обрабатывать числовую информацию в электронных таблицах (задание № 9), умения обрабатывать вещественные выражения в электронных таблицах (задание № 18), а также умение строить математические модели для решения практических задач (задание № 22).

Основным способом решения данных заданий является использование программ для работы с электронными таблицами, в том числе табличного процессора Microsoft Office Excel. При этом данную программу можно использовать в качестве вспомогательного средства для решения экзаменационных заданий, что позволяет либо существенно упростить алгоритм их решения, либо полностью решить задание на базе электронных таблиц.

2 Миша заполнял таблицу истинности логической функции F

$$\neg(y \rightarrow x) \vee (z \rightarrow w) \vee \neg z,$$

но успел заполнить лишь фрагмент из трёх различных её строк, даже не указав, какому столбцу таблицы соответствует каждая из переменных w, x, y, z .

				F
	0			0
0	1			0
1			0	0

Определите, какому столбцу таблицы соответствует каждая из переменных w, x, y, z .

В ответе напишите буквы w, x, y, z в том порядке, в котором идут соответствующие им столбцы (сначала буква, соответствующая первому столбцу; затем буква, соответствующая второму столбцу, и т.д.). Буквы в ответе пишите подряд, никаких разделителей между буквами ставить не нужно.

Пример. Функция F задана выражением $\neg x \vee y$, зависящим от двух переменных, а фрагмент таблицы имеет следующий вид.

		F
0	1	0

В этом случае первому столбцу соответствует переменная y , а второму столбцу – переменная x . В ответе следует написать: yx .

Ответ: _____.

Рис. 1. Задание № 2 из демонстрационного варианта ЕГЭ по информатике.

Анализ демонстрационного варианта контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2023 года по информатике [3] позволил выявить возможности использования табличного процессора Microsoft Office Excel для решения заданий 2 и 14. Рассмотрим данные задания более подробно.

Одним из экзаменационных заданий, решение которого можно упростить при помощи использования электронных таблиц Microsoft Office Excel, является задание 2, ориентированное на проверку умения строить таблицы истинности и логические схемы. Данное задание представлено на рисунке 1.

Чтобы упростить решение этого задания, можно воспользоваться электронными таблицами Microsoft Office Excel, построить полную таблицу истинности и вычислить значение логической функции F.

Возможности реализации логических операций в Microsoft Office Excel представлены в таблице. В качестве примера, рассмотрим логические переменные x и y , значения которых записаны в ячейки A1 и B1 соответственно.

Таблица
Реализация логических операций в Microsoft Office Excel

Логическая операция	Формула в Microsoft Office Excel
Логическое отрицание ($\neg x$)	= НЕ(A1)
Логическое сложение ($x \vee y$)	= ИЛИ(A1; B1)
Логическое умножение ($x \wedge y$)	= И(A1; B1)
Логическая импликация ($x \rightarrow y$)	= (A1 <= B1)
Логическая эквивалентность ($x \leftrightarrow y$)	= (A1 = B1)

Таким образом, для решения задачи, в первых четырёх столбцах электронной таблицы указываются все возможные значения логических переменных w , x , y , z , а в пятом столбце вычисляется значение логической функции $F: \neg(y \rightarrow x) \vee (z \rightarrow w) \vee \neg z$. Таблица истинности к логической функции F для задания № 2 ЕГЭ по информатике представлена на рисунке 2. На рисунке также представлена формула для вычисления логической функции, которая может быть скопирована в другие строки таблицы при помощи простого протягивания.

Полученная таблица содержит все наборы значений логических переменных w , x , y , z и значения логической функции F (1 – ИСТИНА, 0 – ЛОЖЬ). При этом по условию задачи, даны только те наборы значений, при которых логическая функция равна 0, то есть принимает значение «ЛОЖЬ». Чтобы поместить нужные строки в начало таблицы, можно использовать функцию «Сортировка по возрастанию» команды «Сортировка и фильтр» на ленте, выделив столбец со значениями логической функции F и в появившемся окне нажав на кнопку «Сортировка».

Полученная отсортированная таблица истинности представлена на рисунке 3. Выделенный фрагмент таблицы полностью совпадает с фрагментом таблицы, который представлен в задании, за исключением порядка строк и столбцов таблицы. Следовательно, для решения задачи обучающемуся достаточно сопоставить полученную таблицу с таблицей, которая представлена в задании и получить ответ.

	w	x	y	z	F
2	0	0	0	0	=ИЛИ(
3	0	0	0	1	ЛОЖЬ
4	0	0	1	0	ИСТИНА
5	0	0	1	1	ИСТИНА
6	0	1	0	0	ИСТИНА
7	0	1	0	1	ЛОЖЬ
8	0	1	1	0	ИСТИНА
9	0	1	1	1	ЛОЖЬ
10	1	0	0	0	ИСТИНА
11	1	0	0	1	ИСТИНА
12	1	0	1	0	ИСТИНА
13	1	0	1	1	ИСТИНА
14	1	1	0	0	ИСТИНА
15	1	1	0	1	ИСТИНА
16	1	1	1	0	ИСТИНА
17	1	1	1	1	ИСТИНА

Рис. 2. Таблица истинности к логической функции F для задания № 2 ЕГЭ по информатике.

В данном случае, в полученном фрагменте таблицы строки записаны в обратном порядке. Тогда получим, что первый столбец – это столбец y, поскольку в первой и во второй строках таблицы переменная y принимает значения 1 и 0 соответственно, тогда второй столбец – это столбец x, так как в первой и во второй строках таблицы переменная x принимает значения 0 и 1 соответственно. Так как в четвертом столбце незаполненного фрагмента таблицы присутствует значение 0, значит четвертый столбец – это столбец w, тогда получим, что третий столбец – это столбец z. Таким образом, ответ: uxzw.

Ещё одним экзаменационным заданием, решение которого можно упростить при помощи использования электронных таблиц, является задание 14, ориентированное на проверку знания позиционных систем счисления. Данное задание представлено на рисунке 4.

	A	B	C	D	E
	w	x	y	z	F
2	0	0	0	1	ЛОЖЬ
3	0	1	0	1	ЛОЖЬ
4	0	1	1	1	ЛОЖЬ
5	0	0	0	0	ИСТИНА
6	0	0	1	0	ИСТИНА
7	0	0	1	1	ИСТИНА
8	0	1	0	0	ИСТИНА
9	0	1	1	0	ИСТИНА
10	1	0	0	0	ИСТИНА
11	1	0	0	1	ИСТИНА
12	1	0	1	0	ИСТИНА
13	1	0	1	1	ИСТИНА
14	1	1	0	0	ИСТИНА
15	1	1	0	1	ИСТИНА
16	1	1	1	1	ИСТИНА
17	1	1	1	1	ИСТИНА

Рис. 3. Отсортированная таблица истинности к логической функции F для задания № 2 ЕГЭ по информатике.

- 14** Операнды арифметического выражения записаны в системе счисления с основанием 15.

$$123x5_{15} + 1x233_{15}$$

В записи чисел переменной x обозначена неизвестная цифра из алфавита 15-ричной системы счисления. Определите **наименьшее** значение x , при котором значение данного арифметического выражения кратно 14. Для найденного значения x вычислите частное от деления значения арифметического выражения на 14 и укажите его в ответе в десятичной системе счисления. Основание системы счисления в ответе указывать не нужно.

Ответ: _____.

Рис. 4. Задание № 14 из демонстрационного варианта ЕГЭ по информатике.

Для решения задания также можно воспользоваться методом перебора искомого числа x , которое может принимать значения от 0 до 14, вычислить искомое арифметическое выражение в десятичной системе счисления, найти его остаток от деления на 14 (если остаток от деления арифметического выражения на 14 равен 0, значит оно кратно 14), Затем для наименьшего значения x необходимо вычислить частное от деления арифметического выражения на 14, чтобы указать его в качестве ответа. Электронная таблица для решения задания № 14 из демонстрационного варианта представлена на рисунке 5.

x	123x5	1x233	S	Остаток от деления S на 14	Результат деления на 14
0	58055	51123	109178	6	7798,428571
1	58070	54498	112568	8	8040,571429
2	58085	57873	115958	10	8282,714286
3	58100	61248	119348	12	8524,857143
4	58115	64623	122738	0	8767
5	58130	67998	126128	2	9009,142857
6	58145	71373	129518	4	9251,285714
7	58160	74748	132908	6	9493,428571
8	58175	78123	136298	8	9735,571429
9	58190	81498	139688	10	9977,714286
10	58205	84873	143078	12	10219,85714
11	58220	88248	146468	0	10462
12	58235	91623	149858	2	10704,14286
13	58250	94998	153248	4	10946,28571
14	58265	98373	156638	6	11188,42857

Рис. 5. Электронная таблица для решения задания № 14 ЕГЭ по информатике.

При этом в первом столбце таблицы указываются значения числа x от 1 до 14, а во втором и третьих столбцах вычисляются слагаемые арифметического выражения переводятся из пятнадцатеричной системы счисления в десятичную при помощи развернутой формы записи числа. В четвертом столбце таблицы вычисляется сумма слагаемых и вычисляется арифметическое выражение S . Затем в пятом столбце электронной таблицы, при помощи функции **ОСТАТ** определяется остаток от деления арифметического выражения на 14. Например, для арифметического выражения, написанного в ячейке D2 данный остаток определяется при помощи формулы **=ОСТАТ(D2; 14)**. В свою очередь, в шестом столбце вычисляется результат деления арифметического выражения на 14. Заполнив электронную таблицу для всех значений x от 0 до 14, получим, что впервые остаток от деления арифметического выражения на 14 равен 0 при $x = 4$, а результат деления арифметического выражения на 14 равен 8767. Следовательно, ответ к задаче: 8767.

Таким образом, возможности табличного процессора Microsoft Office Excel могут использоваться учителями не только для подготовки обучающихся к решению заданий, которые ориентированы на работу с электронными таблицами (задания 3, 9, 18, 22), но и в качестве инструмента для упрощения решения других экзаменационных заданий, например, таких как задания 2 и 14. Однако успешное выполнение заданий также

зависит от полноценного и глубокого изучения обучающимися материала школьной программы, элементы содержания которой проверяются в рамках единого государственного экзамена по информатике.

Литература

1. Кондрашов, К.И. Анализ существующих методик подготовки к ЕГЭ по информатике / К.И. Кондрашов // Научные исследования и разработки студентов : Сборник материалов VII Международной студенческой научно-практической конференции, Чебоксары, 18 мая 2018 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 60–65. – EDN XRWNRJ.
2. Скоблинова, Е.К. Сравнительный анализ популярных табличных процессоров / Е.К. Скоблинова // Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста: Межвузовский сборник научных трудов. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тянь-Шанского, 2020. – С. 148–152. – EDN NUGOLI.
3. ФИПИ: ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» / ЕГЭ: демоверсии, спецификации, кодификаторы // Информатика и ИКТ: демонстрационный вариант: сайт. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-5> (дата обращения: 10.10.2022).

Spreadsheet Microsoft Office Excel as an alternative tool for solving the problems of the unified state exam in informatics

Valery K. Markelov

*Student in the field of training 44.04.01 Pedagogical education
(profile «Information technologies in professional activities of a teacher»),
Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo Oblast, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4361-8930>
e-mail: v.a.l.e.m.a.r.k@yandex.ru*

Olga A. Zavyalova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods,
Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo Oblast, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9404-9347>
e-mail: ooolga30@gmail.com*

Keywords: informatics, spreadsheet, Microsoft Office Excel, unified state exam.

Использование интерактивных инструментов в дистанционном освоении педагогических дисциплин в вузе

Нерсесян А.А.

*студент, Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского)
г. Ярославль, Российская Федерация
e-mail: nersesyana.arina.2002@mail.ru*

Ключевые слова: цифровизация образования, дистанционное обучение, мотивация, интерактивные инструменты.

Научная новизна: в настоящей статье рассмотрены возможности использования интерактивных инструментов в процессе дистанционного освоения педагогических дисциплин в высшем учебном заведении, детально сформулированы задачи, которые могут быть решены с помощью них.

Цифровизация – неотъемлемый процесс в современном мире, который происходит во всех сферах общества. Данный тренд коснулся, в том числе и образования. С одной стороны, для эффективного внедрения цифровых технологий в образовательную среду в Российской Федерации существуют различные проекты [2]. Одним из таких является Национальный проект «Образование», реализуемый Министерством Просвещения с 2019 по 2024-е годы. Внутри него стартовал специальный Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Он направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. За счет мероприятий проекта образовательные организации оснащаются электронным оборудованием, создаются информационно-сервисные платформы, верифицируется цифровой образовательный контент [3]. Помимо этого, Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 N1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» важной стратегической задачей определена цифровая трансформация системы образования [4].

С другой стороны, актуальность внедрения данных технологий усилилась в условиях пандемии COVID-19 в 2020-ом году. Все образовательные организации закрылись на карантин и перешли на удаленный формат обучения с применением дистанционных технологий. Преподаватели были вынуждены осваивать цифровые форматы организации учебной деятельности.

Проблема: ценность традиционного обучения заключается в живом взаимодействии его субъектов. Недостаток дистанционного – в огра-

ниченности этого взаимодействия. Поэтому, в процессе таких учебных занятий, несомненно, важен уровень мотивации студентов.

Мотивирующими факторами выступают методы, инструменты и средства побуждения к познавательной деятельности, активному освоению материала по изучаемым дисциплинам [1]. Для того чтобы онлайн-преподавание было более увлекательным требуется использование интерактивных инструментов. На лекциях с помощью таких инструментов закрепляется изученный материал. На практических занятиях благодаря им студенты могут эффективно работать в командах и выполнять задания сообща. В современном мире существуют многообразные интерактивные инструменты. Интерактивные инструменты – это цифровые инструменты обучения, способствующие активному взаимодействию обучающихся с преподавателем и между собой. Самыми популярными являются интерактивные доски, системы интерактивных опросов и игровые платформы.

Интерактивная онлайн-доска – это учебное пространство, где педагоги и студенты могут писать текст, делать пометки, прикреплять изображения. Участники добавляют материалы на доску по отдельности, что позволяет сотрудничать в режиме реального времени. Наглядность интерактивной доски позволяет сосредоточить и удерживать внимание студентов. В настоящее время существует множество интерактивных досок, такие как Miro, Jamboard, Twiddlan и другие.

В нашем университете это привычный для преподавателей инструмент и чаще всего он используется в следующих целях:

1. Эффективное закрепление изученного материала на лекциях. Например, построение «интеллектуальных карт», на них можно сжато, в наглядных схемах представить полученную информацию.

2. Командная работа на практических занятиях. Например, на дисциплине «Технологии воспитательной деятельности» преподаватель с нашей кафедры дал задание решить педагогический кейс и представить ход мыслей на онлайн-доске. Мы со студентами распределили задачи и в режиме реального времени работали вместе на доске, прикрепляя свои предположения с помощью специальных фреймов, стикеров. По итогу занятия кейс был успешно решен.

3. Развитие творческого мышления и воображения студентов. Например, на дисциплине «Теория и методика педагогической деятельности» нашей группе было предложено креативно представить образ идеального педагога. Благодаря интерактивной доске путем совместной деятельности удалось визуализировать преподавателя при помощи фигур (кругов, овалов), а также подписать необходимые ему качества.

Существуют и другие цели использования досок при освоении дисциплин, важно то, что они, в силу многообразия функций, благоприятствуют продуктивной совместной работе студентов и преподавателей.

Системы интерактивных опросов стали незаменимыми помощниками в дистанционном обучении. Они способны не только упростить процесс тестирования на предмет полученных знаний либо на определенное мнение студентов, но и сделать данный процесс необычным и интересным. Наиболее популярными системами являются AhaSlides, Slido, PollEverywhere. Они позволяют за несколько минут проверить все тесты, демонстрируя результаты не только общей картиной, но и индивидуально по каждому человеку. Например, на дисциплине «Социальная психология» педагог ЯГПУ им. К.Д. Ушинского посредством онлайн-опроса проверял наши остаточные знания с дисциплины «Общая психология». Мы отвечали на вопросы у себя на устройствах, и в режиме реального времени могли видеть процент студентов, проголосовавших за тот или иной вариант ответа. Также сразу разбирались допущенные ошибки. По причине того, что опрос был интерактивным, мы были увлечены процессом.

Игровые платформы с успехом применяются во время дистанционного обучения. Данный инструмент сопряжен с процессом «геймификации в образовании», то есть включением игровых элементов в образование. Функционал платформ велик. С помощью них можно создать викторины, что позволит студентам соревноваться между собой за наибольшее количество баллов. Среди платформ можно выделить Kahoot, Quizizz, Gametize.

Также такие платформы используются для эффективного усвоения учебного материала по темам занятий. Например, на дисциплине «Теория и методика педагогической деятельности» преподаватель на игровой платформе создал нашей группе специальный тренажер для запоминания педагогических принципов. Требовалось соединить принцип и его сущность, что превратило заучивание не в скучный процесс, а в увлекательное занятие.

С целью изучения использования педагогами интерактивных инструментов, а также изучения интереса студентов к ним во время дистанционных занятий, мною было проведено исследование.

Выборку исследования составило 60 студентов (от 18 до 20 лет) Факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Методы исследования: В рамках исследования темы было проведено интервьюирование студентов, состоящее из 5 вопросов.

Были получены следующие результаты:

Больше половины опрошенных студентов (63 %) сказали, что преподаватели часто используют интерактивные инструменты на дистанционных занятиях. (см. рис. 1)

26 % считают, что интерактивные инструменты в обучении используются редко, и лишь 11 % респондентов отметили неиспользование таких инструментов.

Часто ли преподаватели используют интерактивные инструменты на дистанционных занятиях?

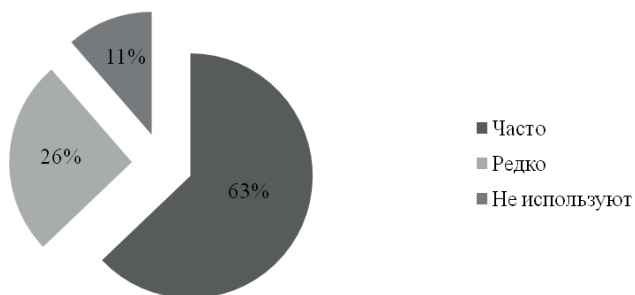


Рис. 1

Оцените степень полезности интерактивных инструментов для усвоения материала (по шкале от 1 до 5 баллов)

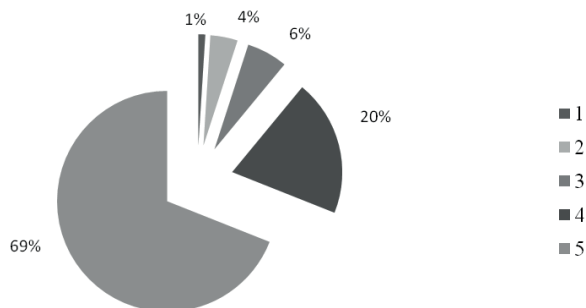


Рис. 2

69 % опрошенных оценили степень полезности интерактивных инструментов на максимальные 5 баллов. По мнению 4 % студентов такие инструменты приносят среднюю пользу (3 балла) в усвоении материала. И только 1 % интервьюированных оценили степень полезности на минимальный 1 балл. (см. рис. 3)

74 % респондентов считают максимально удобными интерактивные инструменты при работе на занятиях. Лишь 1 % студентов оценивают интерактивные инструменты крайне неудобными. (см. рис. 4)

79 % обучающимся очень нравится работать с интерактивными инструментами, соответственно они оценили это на 5 баллов. Наименьшая часть студентов (1 %) высказались об отсутствии интереса к интерактивным инструментам, оценив это в 1 и 2 балла.

Оцените удобство использования интерактивных инструментов при работе на занятиях (по шкале от 1 до 5 баллов)

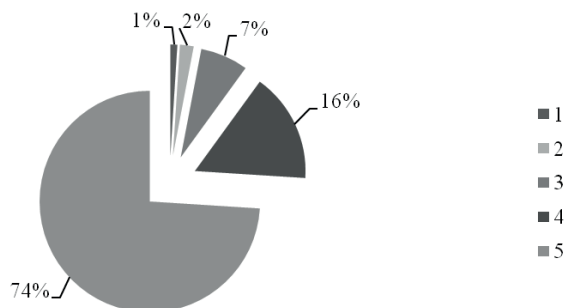


Рис. 3

Оцените, насколько вам нравится работать с интерактивными инструментами (по шкале от 1 до 5 баллов)

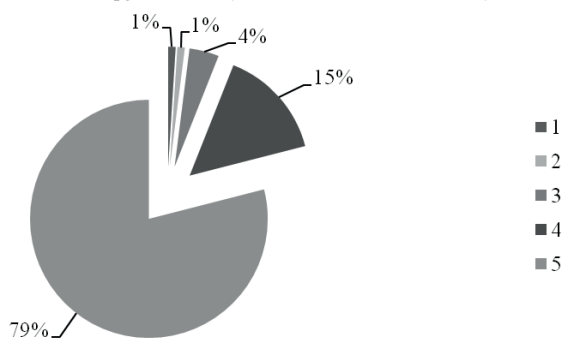


Рис. 4

Какой, по вашему мнению, наиболее удобный и интересный интерактивный инструмент в обучении?

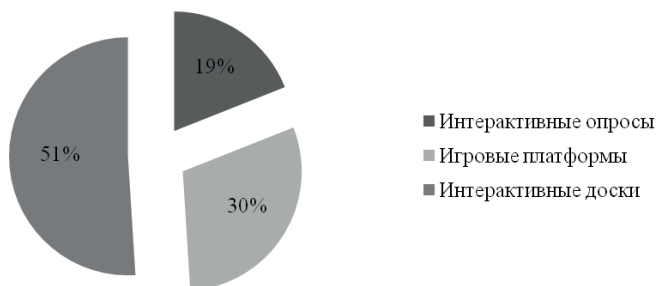


Рис. 5

Самым удобным и интересным инструментом, по мнению интервьюированных, являются интерактивные доски.

30 % опрошенных считают интересными игровые платформы. Наименьшую популярность в обучении занимают интерактивные опросы, за них проголосовало 19 % студентов.

Таким образом, интерактивные инструменты – несомненный помощник педагогов в дистанционном обучении. В силу своих колоссальных возможностей, они помогают мотивировать студентов, положительно влияя на эффективность занятий.

Литература

1. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы [Текст]: учебное пособие / Е.П. Ильин.– Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 512 с.
2. *Москалюк, В.С.* Понятие и сущность цифровизации системы образования [Текст]/В.С. Москалюк// Наука и образование сегодня. – 2019. – № 10 (45). – С. 15–17.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года: Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N1642 (ред. от 26.09.2022)[Электронный ресурс]// Официальный сайт компании «Консультант Плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 01.10.2022)
4. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N16)[Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «Консультант Плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения: 02.10.2022)

The use of interactive tools in the distance learning of pedagogical disciplines at the university

Arina A. Nersesyan

student, Yaroslavl State Pedagogical University

K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

e-mail: nersesyan.arina.2002@mail.ru

Keywords: digitalization of education, distance learning, motivation, interactive tools.

Цифровизация в современной экономике

Осмоловская С.М.

доцент ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета (МГПУ)

Москва, Российская Федерация

e-mail: Svetas99@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы цифровизации экономики, которой принадлежит особое место в виртуализации современного общества. На основе проведенного автором исследования представлена специфика цифровизации.

Актуальность и значимость проблемы цифрового развития экономики определяет ее центральное место в исследованиях российских и зарубежных ученых. Ряд технологических и социальных факторов привели к формированию масштабного явления цифровой экономики в современном обществе, которое рассматривается с различных позиций. Более глубокого изучения требуют вопросы влияния цифровизации экономики на инновационную среду, трансформации ее ключевых функций, элементов и отношений в контексте цифровой экономики.

Ключевые слова: цифровизация, экономика, мировая экономика, цифровые технологии, сетевизация.

В настоящее время цифровые технологии, цифровизация представляют собой один из главных двигателей роста и технологического развития мировой экономики. Внедрение цифровизации способствует повышению конкурентоспособности различных секторов мировой экономики, созданию новых возможностей для бизнеса в плане подключения к цифровым глобальным цепочкам создания стоимости, появлению новых рынков и ниш, ускоренному выведению новых цифровых товаров на мировой рынок.

Цифровизация в современном мире началась с Запада. В частности, в США в 1990 г. стали появляться первые онлайн-магазины (<http://yabs.yandex.ru/count>), площадки (<https://www.amazon.com>, 1994 г.) платформы услуг (<https://www.apple.com/>, <https://m.uber.com/>) и другие [7].

В России некоторые секторы экономики выдвинулись в число глобальных лидеров цифровой трансформации. Например, в финансовом секторе Россия занимает 1-е место (82 %) среди европейских стран по уровню внедрения финансовых технологий в потребительском сегменте (<https://www.statista.com>) [8].

Цифровые технологии (англ. digital technologies) позволяют манипулировать цифровыми и информационными данными с высокой скоростью. Это происходит при передаче по аналоговым или по цифровым каналам связи. Появляется и новое понятие – «цифровая социология» (англ. digital sociology) – субдисциплина, фокусирующаяся на понима-

нии использования цифровых средств массовой информации как части повседневной жизни. Дисциплина рассматривает, как эти различные технологии способствуют моделям поведения человека, социальным отношениям и концепции самоуправления.

В результате, «Интернет как одно из новейших средств переводит традиционные формы взаимодействия индивидов в интерактивный режим, в результате чего формируются горизонтальные связи между участниками киберпространства и разнообразные виды социальных практик повседневной жизни индивидов», – отмечает Д.А. Горбунов [2, с. 65].

Мерзликина С.П. указывает: «Процесс цифровизации не происходит одновременно в различных странах мира, в связи с чем наблюдается определенный разрыв в степени цифровизации национальных экономик, что порождает цифровое неравенство и, как следствие, усиление зависимости развивающихся стран от развитых» [3, с.6].

Несмотря на большое количество публикаций, посвященных цифровой трансформации мировой экономики, ряд аспектов требует более тщательного анализа.

Анализ научных источников показывает, что объединение людей в интернет-сообщества связано с постоянным поиском современным человеком собственной идентичности.

Садовничий В.А. отмечает, что «...цифровая трансформация мировой экономики представляет собой очередной этап глобализации, а характерной его особенностью является стремление к преодолению ограничений экономической экспансии со стороны индустриально развитых стран в контексте существующего технологического уклада» [5, с. 360].

Эксперты Андреева Г.Н. и др. указывают на усиление цифрового неравенства, которое создает риски для дальнейшей концентрации преимуществ цифровой трансформации в странах-лидерах. [1, с. 131].

К основным проявлениям цифровой трансформации в реальном и финансовом секторах мировой экономики относятся следующие: изменения в бизнес-моделях компаний (поставщик, модульный производитель, драйвер экосистемы, омниканальность), скорость вывода новых цифровых продуктов на рынок, формирование новых цифровых цепочек добавленной стоимости; развитие цифрового предпринимательства, масштабный рост предоставления электронных услуг населению, роботизация производственных процессов, создание новых рабочих мест для высококвалифицированных работников, обладающих цифровыми компетенциями, ускоренный переход к цифровым технологиям в смежных друг с другом сферах (например, промышленное производство и здравоохранение), финтех, появление цифровых банков, развитие цифровых технологий защиты информации и противодействия киберпреступности (<https://vc.ru>) [6].

Россия переводит госфункции в электронный формат (Национальный проект “Цифровая экономика”, <https://digital.gov.ru>).

Цифровая социология описана Р. Нилом (Neal, 2010). В 2013 г. была опубликована первая книга, где определяется предмет цифровой социологии (eds. Orton-Johnson and Prior, 2013). Книга «Цифровая социология» опубликована в 2015 г. (Lupton, 2015). Первая научная конференция по цифровой социологии проведена в Нью-Йорке в 2015 г. Кастельс в научной работе «Информационная эпоха: Экономика, общество и культура» описывал промышленную революцию как драйвер качественного скачка в совершенствовании методов и форм управления производством, становлении новой структуры общественного производства, развитии производительных сил, сильно возрастающей роли человеческого фактора, повышении важности мирохозяйственных связей, и, как результат, трансформации технологических укладов. Она представляет собой определенную сумму инноваций различного характера, каждая из которых содержит в себе цепочку взаимодействующих принципов и технологий организации, являющихся сильным «триггером» для будущей продуктивности разных типов экономической деятельности» [4, с. 606].

Современные цифровые платформы объединяются в так называемые «экосистемы», в основе которых лежит обмен данными. Одним из актуальных вопросов является создание и внедрение инновационных цифровых платформ, отвечающих требованиям нового поколения и охватывающих широкий спектр рынков и предприятий. Отметим, что цифровая экономика – это не только процесс электронной торговли и предоставления услуг, но и степень автоматизации, что дает возможность работать в режиме многозадачности.

Таким образом, в результате цифровой трансформации мировой экономической архитектуры возникают новые контуры цифровой экономики, для которой характерен экспоненциальный рост потоков данных. В этих условиях для экономических субъектов становится важным не сам факт обладания каким-либо ресурсом, а наличие данных об этом ресурсе и возможность его использования с целью планирования своей деятельности. Цифровая экономика способствует развитию новых моделей бизнеса, позволяет объединять усилия для создания инноваций, инвестирования, поиска сотрудников, партнеров, ресурсов и рынков сбыта. Цифровые технологии могут играть ключевую роль в обучении сотрудников, обмене знаниями, реализации инновационных идей, в том числе и в социальной сфере.

Литература

1. *Андреева Г.Н.* Развитие цифровой экономики в России как ключевой фактор экономического роста и повышения качества жизни населения : монография / Г.Н. Андреева, С.В. Бадалянц, М.Л. Шер

- [и др.]. – Нижний Новгород : Издательство «Профессиональная наука», 2018. – 131 с.
2. Горбунов Д.А., Сакович С.М. Влияние интернета на потребительские поведения пользователей социальных сетей. В книге: Университет в глобальном мире. Тезисы научно-практической конференции. 2018. С. 65–67.
 3. Мерзлякина С.П., Сакович С.М. Социально-информационные технологии в управлении профессиональной подготовкой молодежи. Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. 2018. № 3 (7). С. 6.
 4. Кастельс, Мануэль. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / Мануэль Кастельс; перевод с английского под научной редакцией О.И. Шкаратана. – Москва : ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с.
 5. Садовничий, В.А. Моделирование и прогнозирование мировой динамики / В.А. Садовничий, А.А. Акаев, А.В. Коротаев, С.Ю. Малков. – Москва : ИСПИ РАН, 2012. – 360 с.
 6. Amazon (2021). Working Capital Loans Designed with Your Business Needs in Mind. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://sell.amazon.com/programs/amazon-lending.html> (дата обращения: 24.01.2022).
 7. РБК (2021б). Роботы-курьеры «Яндекса» начали доставлять еду в жилые дома в Москве [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/602520719a7947c7b18b155c> (дата обращения: 22.12.2021).
 8. ИСИЭЗ НИУ ВШЭ (2020б). Цифровая зрелость здравоохранения. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://issek.hse.ru/news/385932985.html> (дата обращения: 24.01.2022).

Применение игровых информационных технологий в разработке элективных курсов по финансовой грамотности

Шинкарёва О.В.

*кандидат экономических наук, доцент,
кафедра экономики и менеджмента, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2291-3516>

e-mail: shinkareva_ol@mail.ru

Павлова М.Н.

*студент, Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: pavlovam@mgpu.ru

Ключевые слова: элективный курс, финансовая грамотность, игровые технологии, предпринимательская грамотность.

В современном российском обществе существует проблема низкого уровня финансовой грамотности населения. Об этом свидетельствует такой показатель как индекс финансовой грамотности, который тщательно изучается НАФИ. По результатам опроса на 4 апреля 2022 г. данный показатель составил 12,57 балла, что показывает относительный рост по сравнению с показателем 2018 года в 12,12 балла. Для решения данной проблемы в школах были введены уроки финансовой грамотности. Однако данное нововведение столкнулось со сложностями в части методики преподавания, что оставило этот предмет, в основном, теоретическим. Это видится одной из проблем, которая мешает бороться с низким уровнем финансовой грамотности населения. Решение этой проблемы является актуальным для развития у школьников экономического мышления, что позволит повысить уровень финансовой грамотности у подрастающего поколения.

Задачей исследования является разработка и внедрение новых педагогических технологий, которые позволят повысить эффективность преподавания финансовой грамотности в школах, в чем и состоит новизна данной работы.

Одним из возможных вариантов решения данной проблемы является введение в школы специально разработанные элективные курсы по финансовой, предпринимательской грамотности, основанные на исключительно игровых методиках, чтобы заинтересовать школьников, с применением информационных технологий в виде презентационных материалов.

Вот пример разработанного элективного курса «Начинающие бизнесмены» для 5–6 классов, чтобы познакомить учащихся с предприни-

мательской средой. Ниже (таблица) представлен поурочный план данного элективного курса

Таблица

**Элективный курс
«Начинающие бизнесмены»: темы и содержание**

№	Тема занятия	Краткое содержание в дидактических единицах
1	Бренд фирмы	Бренд и брендинг, влияние бренда на потребителей, конкуренция на рынке
2	Регистрация фирмы	Нормативно-правовые акты, перечень документов для регистрации фирмы
3	Ценообразование	Сущность цены, себестоимость, стратегии ценообразования
4	Маркетинг	Маркетинг, реклама, механизмы воздействия на потребителей
5	Выгодные контракты	Партнерство, контракт, выгода, выгода,
6	Налогообложение	Налоги, налогообложение, налог на прибыль организации
7	Государственная помощь бизнесу	Виды государственной помощи малому и среднему бизнесу, субсидии, льготы
8	Расширение бизнеса	Виды капитала, приобретение имущества, правила удачного выбора для расположения филиалов
9	Поиск инвесторов	Инвесторы, поиск инвестиций, роль инвестиций в расширении бизнеса
10	Финансовая отчетность фирмы	Финансовая отчетность компании: документы, отчет о финансовых результатах
11	Распределение прибыли	Прибыль, чистая прибыль, распределение прибыли
12	Кризис – это не конец!	Кризис, пути выхода из него, банкротство
13	Игра «Экзамен на прочность»	Закрепление всего материала в процессе квест-игры

Каждое представленное в таблице занятие проходит с использованием специально разработанной анимированной, интерактивной презентации в PowerPoint, внутри которой яркие и интересные иллюстрации, правила игры, а также краткий и понятный для данной возрастной группы справочный материал. Занятия обязательно сопровождаются применением игровых технологий с использованием упрощенных шаблонов тех или иных документов, подготовленных необходимых данных для анализа и т.д. Все это способствует погружению в реальную предпринимательскую среду, только в упрощенном для учащихся 5–6 классов варианте.

На первом занятии «Бренд фирмы» школьники будут делиться на команды, чтобы создать свою компанию с нуля. Каждой компании на этом уроке «рекламщики» предоставили 5 разных вариантов бренда. Нужно изучить исходные данные, которые будут предоставлены по конкурентам и выбрать наиболее выгодный вариант. Каждый вариант имеет свою стоимость. После этого выбора компании узнают, как их бренд проявляется на рынке, сколько клиентов они смогли привлечь, на сколько это было правильное решение.

На втором занятии «Регистрация фирмы» школьники будут оформлять необходимые документы, в результате правильного заполнения которых получают документы о государственной регистрации. Шаблоны этих документов, а также правила их заполнения будут в презентации.

На занятии по формированию цены товара или услуги учащиеся будут по представленным данным считать себестоимость товаров и услуг, смогут начать анализировать темпы роста конкурентов, учитывая их ценовую политику, после чего их компания будет формировать собственную ценовую политику, используя подсказки, представленные в презентации.

На занятии по маркетингу школьники не просто узнают, что это такое и для чего нужна реклама, но и попробуют решить интересные маркетинговые кейсы, найти креативные решения в нестандартных ситуациях, представленных в презентации.

На занятии по выгодному партнерству школьники будут изучать составленные юристами их компании контрактами на сотрудничество или партнерство с другими компаниями и будут принимать решение о подписании этого контракта или отказе от подписания данного документа, которые также представлены в презентации.

На теме «Налогообложение» школьники будут высчитывать налоги своих компаний, а также искать ошибки, которые совершили их сотрудники, чтобы избежать штрафов и пени.

В теме «Государственная помощь бизнесу» школьники узнают, что за помощью можно обратиться к государству и, используя предоставленные им данные и краткий справочный материал, будут пробовать получить эту помощь, дополнительно отвечая на вопросы по уже изученным темам.

На занятии по расширению бизнеса школьникам предстоит столкнуться с интерактивной игрой по выбору помещения для покупки и открытия нового филиала, учитывая наличие конкурентов на карте города, а также предполагаемых расходов на содержание и обслуживание этих помещений. Тем самым, школьники узнают о важности наличия физического капитала.

В течение занятия «Поиск инвесторов» учащиеся будут привлекать денежные средства потенциальных инвесторов, выполняя их требования (задания), а также отвечая на вопросы разного уровня сложности.

В ходе занятия по финансовой отчетности компании учащиеся подробно ознакомятся только с отчетом о финансовых результатах компании, попробуют его заполнить, используя данные о своих компаниях, а также проанализировать состояние их компаний, учитывая составленный документ.

На занятии по распределению прибыли школьники узнают, что такое чистая прибыль, чем она отличается от прибыли, куда идут средства, после чего им представится возможность с помощью симулятора распределить прибыль и увидеть, как она поспособствовала развитию компании.

На последнем этапе «Кризис – это не конец!» учащимся предстоит выяснить можно ли выйти из кризиса и как. Именно поэтому здесь учащимся представится информация, внутри которой скрыта причина кризиса: они должны ее определить и разработать план по выходу из кризиса. В этом им помогут многочисленные подсказки, спрятанные в презентации.

В качестве завершения курса предлагается провести игру «Экзамен на прочность», которая будет представлена в виде квеста, каждый этап которого связан с изученными ранее темами. В качестве вознаграждения за успешное прохождение этого квеста можно вручить диплом или грамоту.

Подводя итоги, разработанный элективный курс по предпринимательской грамотности для учащихся 5–6 классов с использованием игровых методик с применением информационных технологий позволит не только начать формирование экономического мышления школьников, но и начнет борьбу с теоретизацией финансовой грамотности, направляя ее в сторону практико-ориентированности, что повысит эффективность полученных знаний при их непосредственном использовании.

Разработка последующих элективных курсов с применением игровых информационных технологий в данной области будет развивать современные педагогические идеи, что позволит частично или полностью искоренить проблемы с уровнем финансовой грамотности населения

Литература

1. *Алексейчева Е.Ю.* Экосистемный подход к формированию финансовой грамотности: практика взаимодействия. // В сборнике: Непрерывное образование в контексте Будущего. Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 69–76.
2. *Карabanова О.В.* Формирование компетенций финансовой и правовой грамотности технологических предпринимателей. // В сборнике: Непрерывное образование в контексте Будущего. Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 149–153.
3. Проекты повышения финансовой грамотности и развития инициативного бюджетирования: опыт России и зарубежных стран /

- Н.Г. Иванова, А.М. Алексеева, А.И. Балабанов [и др.]. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. 163 с. ISBN 9785731048408.
4. Павлова М.Н., Шенер М.В. Проблема в преподавании финансовой грамотности // В сборнике: Актуальные вопросы гуманитарных наук. Москва, 2021. С. 390–395.

The use of gaming information technologies in elective courses on financial literacy

Olga V. Shinkareva

*PhD in Economics, Associate Professor,
Chair of Economics and Management,
Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2291-3516>
e-mail: shinkareva_ol@mail.ru*

Marina N. Pavlova

*graduate student,
Moscow City University, Moscow, Russia
e-mail: pavlovam@mgpu.ru*

Keywords: elective course, financial literacy, gaming technologies, entrepreneurial literacy.

Онлайн-курсы, которые учат учиться: анализ программ

Пекун М.Е.

*магистрант института педагогики
Санкт-Петербургский Государственный Университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: margsp@mail.ru*

Аннотация. Чему посвящены программы онлайн-курсов, когда речь идёт об умении учиться? Цель исследования состоит в проведении сравнительного анализа программ популярных в русскоязычной среде онлайн-курсов, посвящённых умению учиться. Анализ позволяет соотнести их содержание с составляющими компетенции «учусь учиться», выделенными на основе обзора научной литературы. Результаты показывают, что наполнение онлайн-курсов неполно отражает содержание компетенции, а именно: 5 из 7 программ рассматривают развитие познавательных процессов, 3 программы затрагивают развитие упорства и мотивации, умение анализировать учебную ситуацию, умение применить полученные знания. Лишь одна программа выделяет развитие коммуникативных навыков. Анализ позволил уточнить распространённое представление о том, каким должно быть содержание образовательной программы, когда речь идет о развитии «умения учиться».

Введение

Умение учиться сегодня считается необходимым для успешной жизни. С 2006 года оно является одним из восьми слагаемых социального благополучия в концепции непрерывного образования Евросоюза [5]. В России задачу развивать умение учиться ставит ФГОС [1].

Онлайн-образование предлагает ряд продуктов, направленных на развитие компетенции «учись учиться», к которым относятся многочисленные онлайн-курсы. Научная новизна данной работы заключается в проведении сравнительного анализа программ популярных онлайн-курсов и соотнесении их содержания с образовательным явлением «учусь учиться», представленным в научной литературе. Проблемный вопрос: чему посвящены программы онлайн-курсов, когда речь идёт об умении учиться?

Теоретический обзор

Образовательное явление «учусь учиться» чаще рассматривается как комплексная компетенция, которая выражается в готовности к обучению, умении выбрать и использовать качественные образовательные практики и способности применять полученные знания на практике [3]. Анализ работ современных исследователей позволил выделить восемь составляющих компетенции «учусь учиться»:

- упорство и мотивация [2, 3, 4, 5];
- навыки самоорганизации и самодисциплины [2, 3, 4];
- умение анализировать учебную ситуацию [3, 4, 5];
- умение применить полученные знания [3, 5];
- развитие познавательных процессов [2, 3];
- базовые навыки (грамотность, умение работать с текстом и информацией и т.д.) [3, 4];
- создание благоприятных условий (умение восстанавливать работоспособность, умение обустроить рабочее место и т.д.) [2];
- коммуникативные навыки[4].

Исходя из приведённого анализа, мы выделяем восемь переменных для анализа содержания образовательных программ: навыки самоорганизации и самодисциплины, умение анализировать учебную ситуацию, развитие познавательных процессов, развитие упорства и мотивации, умение применить полученные знания, коммуникативные навыки, базовые навыки, создание благоприятных условий.

Методология исследования

Для исследования было отобрано 7 онлайн-курсов, доступных русскоязычному пользователю (таблица 1). Исследование проводилось с ноября 2021 по август 2022 года. При анализе программ онлайн-курсов были использованы материалы, находящиеся в открытом доступе: аннотации, тематические планы, фрагменты курсов.

Анализ программ проводился по двум направлениям:

- 1) Сравнительный анализ программ, в ходе которого были учтены цели, задачи и содержание курса, методы развития навыков, характеристики целевой аудитории, длительность курса и формат.
- 2) Анализ содержания программ обучения по восьми переменным, которые были выделены в ходе теоретического исследования компетенции «учусь учиться».

Таблица 1
Сравнительное описание онлайн-курсов которые учат учиться

№	Название	Автор	Возраст аудитории
1.	«Курс «Мнемотехники и другие способы легко учиться»	Онлайн-школа Фоксфорд – https://foxford.ru/courses/5873/landing	Ученики 1–4 классов
2.	«Учимся учиться. Как преуспеть в школе, не тратя всё время на учёбу»	НИУ ВШЭ, подготовленный для платформы «Coursera» – https://www.classcentral.com/course/learnhow-13836	Дети от 7 до 12 лет
3.	«Учись учиться, 8–11 класс»	Онлайн-школа Advanced – https://advance-club.ru/online/uchis_uchitsya/	Ученики 8–11 классов

№	Название	Автор	Возраст аудитории
4.	«Научитесь учиться: мощные умственные инструменты, которые помогут вам овладеть сложными предметами»	Барбара Оакли, Терренс Сейновски на платформе «Coursera» – https://www.coursera.org/learn/learning-how-to-learn	Пользователи старше 16 лет.
5.	«Мастерство учиться»	Издательство «МИФ» – https://www.mann-ivanov-ferber.ru/courses/study-course/	Взрослые
6.	«Учись учиться»	СберУниверситет – https://courses.sberuniversity.ru/howtolearn	Взрослые
7.	Курс-исследование «Учимся учиться»	Lifelong Learning Lab – https://lllab.eu/howtolearn	Взрослые

Результаты исследования

Сравнительный анализ программ охватывают обширную аудиторию с разными задачами. Три онлайн-курса предназначены для школьников, которые хотят учиться легко и с удовольствием. Четыре курса направлены на взрослую аудиторию без ограничения возрастных рамок и целей участников. Курс от СберУниверситета акцентирует внимание на актуальности учиться для профессионального развития, смены профессии. При этом Lifelong Learning Lab предлагает модификацию своего онлайн-курса для корпоративных сотрудников. Содержание курса остаётся идентичным, корректируется описание курса и его название («Мастерство учиться. Развитие по собственным правилам»).

Средняя продолжительность онлайн-курсов составляет 10 часов. Однако, есть два исключения – курс онлайн-школы Фоксфорд, который длится 30 часов и курс от Advanced, состоящий из 7 модулей в среднем по 34 часа.

Баланс теории и практики сохраняется лишь в курсе онлайн-школы Фоксфорд. Курс от Advanced фокусируется на практике, т.е. на непосредственном внедрении и использовании заявленных навыков. Курс от СберУниверситета предлагает расширенную рефлексию в ходе заполнения рабочей тетради. Остальные онлайн-курсы ставят перед собой в основном просветительские задачи: применение и проверка полученных знаний ограничивается тестированием.

Как правило, программы онлайн-курсов предлагают набор техник и инструментов, направленных на развитие умения учиться самостоятельно. Чаще встречаются: инструменты целеполагания (пирамида Дилтса), инструменты тайм-менеджмента, интеллект-карты, рефлексия и самодиагностика, упражнения для развития внимания и памяти (мнемотехника).

Онлайн-курсы наполнены следующим содержанием:

- базовые знания о работе мозга – содержат все курсы.
- избавление от прокрастинации и стресса (в том числе с помощью осознания их пользы);
- информация о стилях и видах обучения;
- информация о работе памяти и мышления;
- значение установок и настроения, отношение к ошибкам;
- мотивация и целеполагание;
- инструменты целеполагания, тайм-менеджмента и мнемотехники;
- полезные привычки (отдых, питание, физическая активность и т.д.);
- обращение к навыкам рефлексии.

По восьми переменным мы проанализировали содержания программ на предмет развития компетенции «учусь учиться». На рисунке 1 отображена их выраженность в программах онлайн-курсов.

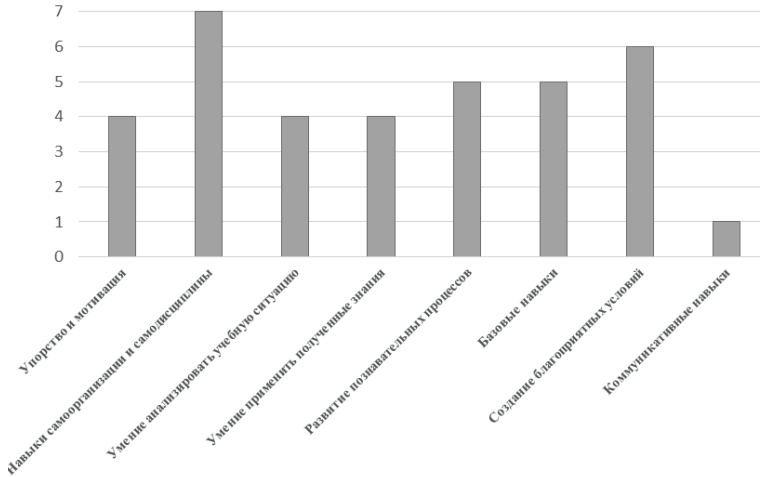


Рис. 1. Выраженность составляющих компетенции «учусь учиться» в программах проанализированных онлайн-курсов ($n=7$)

Мы видим, что все авторы делают акцент на организационных факторах и самодисциплине и в меньшей степени уделяют внимание изучению познавательных процессов и развитию базовых навыков (грамотность, умение работать с текстом и информацией и т.д.).

Таким образом, анализ показывает, что составляющие компетенции «учусь учиться» представлены в программах онлайн-курсов неполно. Прохождение онлайн-курса, который учит учиться, не гарантирует возникновения необходимых навыков и их применения в дальнейшем. В первую очередь онлайн-курсы направлены на популяризацию успешно-

госамостоятельного обучения и призваны скорее не научить учиться, а дать информацию, как это можно сделать при достаточной мотивации.

Решением может стать разработка открытой образовательной онлайн-программы, которая учитывает все составляющие компетенции «кучусь учиться» и предоставляет условия для взаимодействия участников. Следует уделить внимание развитию мышления, теме упорства, умению анализировать конкретную учебную ситуацию. Также программа должна развивать умение применить полученные знания и выдерживать баланс теории и практики.

Литература

1. ФГОС среднего общего образования. URL:<https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 30.09.22.)
2. Утлик, Э.П. Умение учиться / Э.П. Утлик // Инновации в образовании. – 2004. – № 1. – С. 104–112.
3. James, M., Black, P., Carmichel, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., MacBeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. & Wiliam, D. (2006). Learning How to Learn: tools for schools. New York: Routledge.
4. Rožman L., Koren A. “Learning to Learn as a Key Competence and Setting Learning Goals,” Active Citizenship by Knowledge Management & Innovation: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2013, ToKnowPress.
5. The Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <http://keyconet.eun.org/learning-to-learn>

Onlinecourses that are teaching to learn: an analysis of the programmes

M. Pekoun

*Master's student, Institute of Pedagogy
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: margsp@mail.ru*

Annotation. What are online course programmes dedicated to when it comes to learning how to learn? The purpose of the study is to analyse the online courses' programmes that are popular in Russia and are dedicated to learning how to learn. The analysis allows to compare their content to the components of the “Learning to learn” competence based on a theoretical review.

The results show that the content of online courses does not fully reflect the content of the “Learning to learn” competence. Online courses are more likely to increase the popularity of “learning to learn” concept and are awareness-raising in the nature.

The present analysis clarified the widespread idea of what the content of an educational programme should be when it comes to developing the “ability to learn”.

Цифровизация и новые практики как средство развития и совершенствования школы

Пустовских А.О.

магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет (НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0268-6339>

e-mail: ii.all.my.damn.mail.ii@gmail.com

Научный руководитель – Ромм М.В.

доктор философских наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой философии факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет (НГТУ), г. Новосибирск, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4366-1936>

e-mail: romm@corp.nstu.ru

Ключевые слова: цифровизация, школа, цифровые технологии, инновации, инновационная модель, новые практики, информационные и коммуникационные технологии, компетенции, педагогическая практика.

Цифровизация сегодня представляет собой процесс, влекущий весомые последствия для общества, и стремительно меняет способы коммуникации, работы, обучения, способы приобретения товара, досуг и многое другое.

Основная часть изменений заключается в использовании нового цифрового оборудования, программного обеспечения и сети интернет, которые стремительно разрабатываются и внедряются в повседневную жизнь общества.

В современном мире перед образованием стоят большие задачи:

- Обеспечить детей и подростков компетенциями, которые потребуются для будущего развития;
- Предусмотреть новые (неформальные) способы обучения;
- Применять цифровые технологии и современные методы обучения для решения вышеперечисленных задач.

Стоит отметить, что школы сейчас не справляются с решением этих проблем, например цифровые технологии еще мало применяются в обучении и воспитании детей, но в других сферах жизни общества они широко используются; посредством школьного обучения ученики не овладевают достаточными компетенциями для обучения в университете; существует огромный разрыв между странами в достижении этих уровней навыков и овладением школьниками новых технологий.

Школа – сложный объект для изучения: она состоит из различных административных уровней, от уровня государственной политики до классных комнат; различные действующие лица, такие как школьный

персонал и ученики внутри школы, а также родители; противоречивые цели, такие как стремление обеспечить соответствующий уровень компетентности учеников в будущем, но в то же время продолжая традиции и историю общества.

Существует большое количество исследований по внедрению цифровых технологий в школы, но часто эти исследования, направленные на изучение только одного или двух проблем образования и технологий. Необходимо в условиях развития школы использовать более комплексные подходы, иначе новые программы, направленные на инновации в школах, не будут иметь длительный эффект. Ученые прослеживают связь между внедрением информационных и коммуникативных технологий и педагогическими изменениями. Были сделаны выводы о том, что организация пространства и педагогическая деятельность взаимодействуют друг с другом и влияют на образовательный процесс. Также была представлена инновационная модель школьного сообщества, основное направление которой развить следующие элементы:

- Среда обучения;
- Обучение учащихся;
- Профессионализм учителей;
- Лидерства и партнерские отношения.

Модель носит общий характер, что предоставляет возможности для индивидуальной интерпретации при изучении того, как оценивать и улучшать текущую практику в школе.

Улучшение школы направлено исключительно на поднятие успеваемости учеников и их успехов, в какой бы среде ни происходили изменения. Основная часть исследований по улучшению школы довольная разнообразна в интерпретации структуры и практики школ. Эти исследования показали, как школы вышли на новый уровень от изменения обычных практик, таких как задачи учителей, деятельность и методы обучения, способы организации педагогических методов, для решения проблем развития.

Исследования, касающиеся инноваций, обеспечивают существенную дополнительную ценность для понимания улучшения педагогической практики. Инновации – это продукты или процессы, которые являются новыми и применимыми для определенного человека, группы или организации, и которые полезны для того или иного человека, группы или организации. Возникновение, принятие и распространение инноваций, направленных на связь между людьми и организациями, особенно важны при ответе на вопрос о том, как принимаются образовательные инновации и каковы условия их реализации.

В школах технологии часто все еще используются для преобладающих методов обучения, таких как обмен информацией или выполнение простых упражнений, а не для поощрения совместной или творческой

деятельности, решения сложных проблем или повышения цифровой компетентности учащихся. Было предложено два альтернативных объяснения изменения образовательных практик, связанных с информационными и коммуникационными технологиями:

1. «Медленное развитие» и поддержка существующих практик, в которых небольшие изменения со временем накапливаются и создают медленную трансформацию в сторону новых способов работы.
2. «Активные изменения», пытается объяснить сохранение практики, ориентированной на учителя: учителя и школа составляют планы и решают, как следует внедрять технологии, чтобы наилучшим образом ответить на конкретные проблемы, стоящие перед школой.

В будущем школы столкнутся с еще большим количеством вызовов и требований, на которые школьному сообществу придется ответить. Лучшие и наиболее эффективные школы отражают свою практику и постоянно совершенствуют свои методы работы. Мы считаем, что инновационная цифровая модель школы предлагает инструмент для школ и исследователей, участвующих в этой работе.

Литература

1. *Зубов В.Е.* Проблемы и перспективы развития электронного обучения в России // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 4.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под редакцией Бадарча Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с. URL: <https://iite.unesco.org/pics/%20publications/ru/files/3214728.pdf>
3. *Панов В.И., Патраков Э.В.* Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. – М.: Психологический институт РАО; Курск: «Университетская книга», 2020. – 199 с.
4. *Messmann, G., & Mulder, R.* Innovative work behavior in vocational colleges: Understanding how and why innovation is developed. *Professions and training*, 2011, 4, 63–84 <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9049-y>

Digitalization and new practices as a means of school development and improvement

Pustovskikh A.O.

undergraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU)

Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0268-6339>

e-mail: ii.all.my.damn.mail.ii@gmail.com

Scientific adviser – ***Romm M.V.***,

*doctor of Philosophy, Professor, Honorary Worker of
Higher Professional Education of the Russian Federation,*

Head of the Department of Philosophy,

Faculty of Humanitarian Education,

Novosibirsk State Technical University (NSTU)

Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4366-1936>

e-mail: romm@corp.nstu.ru

Keywords: digitalization, school, digital technologies, innovations, innovative model, new practices, information and communication technologies, competencies, pedagogical practice.

Использование аудиовизуальных технологий на уроке иностранного языка в школе

Свергун В.Е.

*Студент факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический
университет»,
г. Оренбург, Российская Федерация
e-mail: svergun_2001@mail.ru*

В современном обществе скорость внедрения научно-технических достижений в повседневную жизнь людей постоянно увеличивается. Тенденция информатизации охватывает все сферы жизни общества, в том числе сферу образования, где различные информационные и компьютерные технологии, особенно аудиовизуальные, активно внедряются и используются в учебном процессе. Сегодня аудиовизуальные технологии не только обеспечивают визуализацию обучения, то есть моделирование явлений с помощью анимации и компьютерной мультипликации, но и значительно повышают эффективность восприятия информации за счет звукового сопровождения учебного материала. Помимо этого, аудиовизуальные технологии обладают сильным мотивационным потенциалом.

Вышесказанное позволяет сформулировать проблему, которая заключается в поиске средств, обеспечивающих эффективное использование аудиовизуальных технологий в процессе обучения иностранному языку в школе.

Методологической основой исследования был взят системно-деятельностный подход, лежащий в основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и среднего общего образования, где говорится о необходимости использования в образовательной деятельности современных образовательных технологий деятельностного типа.

Задачей исследования является описание особенностей использования аудиовизуальных технологий в процессе обучения иностранному языку в школе.

Научная новизна состоит в комплексном изучении обозначенной научной проблемы, а также в выявлении дидактического потенциала различных аудиовизуальных средств.

Изучением данной проблемы занимались отечественные ученые (В.А. Далингер, И. В. Задорожная, С.К. Курбанов, В.И. Писаренко, Л.А. Спиридовская и др.)

В.И. Писаренко под аудиовизуальными технологиями обучения понимает «способ реализации целей обучения с использованием аудио видеокomпьютерных средств» [4]. В.А. Далингер трактует данное понятие

как «совокупность технологий, аудиовизуальных средств обучения, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение» [1]. В контексте данного исследования понятие «аудиовизуальные технологии» понимается как способы построения учебной деятельности с применением различных аудиовизуальных средств для достижения педагогических целей.

Назовем наиболее характерные особенности аудиовизуальных технологий:

- большой объем передаваемой информации;
- совершенствование преподнесения учебной информации;
- реалистичное отображение действительности;
- эффективность [3].

Успешное использование аудиовизуальных технологий в образовательном процессе возможно при реализации следующих дидактических принципов:

- принцип наглядности;
- принцип связи с реальной жизнью;
- принцип целенаправленности;

В двадцатом веке все чаще стали использоваться аудиовизуальные технологии в образовательной практике. Данная тенденция обусловлена тем, что современный мир является визуально ориентированной средой.

Благодаря аудиовизуальным технологиям изучение иностранного языка перестало быть утомительным и монотонным. Он также сочетает в себе образное обучение с визуализацией в ясной и запоминающейся форме, а представление научных фактов и интеграция художественных элементов могут оказать эффективное образовательное воздействие. Использование данных технологий помогает развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, даже если человек не находится в стране изучаемого языка. В преподавании иностранных языков аудиовизуальные технологии обучения уже долгое время являются обязательными, а не дополнительными. Они выполняют множество функций, такие как тренировка грамотного произношения слов и интонации, развития навыков аудирования и говорения.

Использование мультимедийных презентаций на уроке иностранного языка способствует лучшему усвоению учебного материала. Презентации позволяют обращать внимание учащихся на значимые моменты при помощи различных иллюстраций, схем, диаграмм, таблиц, графических композиций. У учителя отпадает необходимость в долгом словесном объяснении.

Уникальным средством обучения иностранным языкам является видеofilm, имеющий неоспоримые преимущества, такие как информа-

тивность изображения, визуальная и аудиальная яркость и выразительность, динамичность киносернала. Экспериментально доказано, что систематический просмотр фильмов способствует формированию речевых навыков и умений, активизирует познавательную деятельность, повышает интеллектуальный уровень учащихся, расширяет их кругозор. Характерной особенностью киноизображений является то, что они передают реальность через движение и развитие, что очень важно при обучении языку.

Таким образом, аудиовизуальные технологии – это совокупность аудиовизуальных средств обучения, направленных на достижение конкретных педагогических целей. Использование аудиовизуальных средств на уроке иностранного языка в школе обладает неоспоримыми преимуществами, такими как стимулирование познавательной активности, формирование положительного отношения к изучаемому предмету, отображение социокультурных реалий и другие. В современном мире преподавание иностранных языков невозможно без использования всей палитры аудиовизуальных средств обучения.

Литература

1. *Далингер В.А.* Когнитивно-визуальная технология обучения – основа успешности ученика в учебном процессе [Текст] // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11. – С. 53–56.
2. *Дармаева Р.Д.* Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества обучения [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 6. – С. [1–5].
3. *Задорожня И.В.* Информационные аудиовизуальные и интерактивные технологии в образовании взрослых [Текст] // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2010. – № 2 (12). – С. 113–118.
4. *Писаренко В.И.* Коммуникативные задания в реализации обучения иностранным языкам на основе аудиовизуальных технологий [Текст] // Известия ТРТУ. – 2015. – № 5 (49). – С. 121–127.

Разработка конструктора учебных планов в профессиональной деятельности репетиторов

Босенко Т.М.

*канд. техн. наук, доцент
департамента информатики, управления и технологий,
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: timur-bosenko@yandex.ru*

Сергеева А.И.

*студент, Московский городской педагогический
университет,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: sergehewa02@mail.ru*

Шведова С.С.

*студент, Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shvedova_sofiya23@mail.ru*

В данной работе рассмотрена проблема затрат 30 % времени репетиторов на составление учебной программы от общего времени на урок из-за усложнения образовательных программ в виду цифровизации. В статье «Автоматизированная система формирования рабочих программ учебных дисциплин» [1] был рассмотрен аспект увеличения нагрузки на преподавателей по составлению документации, соответствующей учебному процессу. Но в данной работе предлагается разработка учебного плана не для школ и ВУЗов, потому что есть утвержденная министерством образования программа, которой должны придерживаться государственные образовательные учреждения среднего и высшего звена, а для репетиторов, которые являются частными лицами, приходится самим составлять учебный план. Пользователям в конструкторе предоставляется возможность менять количество необходимых часов на усвоение темы, число контрольных работ, время проведенных занятий и т.д., что будет устраивать не только репетиторов, но и потребителей. А учитывая тот факт, что для репетиторов в наше время нет такого удобного конструктора учебных планов, который смог бы им помочь составить программу, и интересы обеих сторон, предлагается автоматизировать этот процесс, чтобы составление учебных планов стало гораздо более быстрым и простым.

Был проведён анализ существующих на данный момент конструкторов («ПРОК»[2], от Института стратегии развития образования [3], «ТУСУР» [4], онлайн-сервис от городского психолого-педагогического центра ДОНМ [5], «GenRP» [6]) и выявление их достоинств и недостатков. Преимущества этих конструкторов: наличие шаблонов, помогаю-

щих при создании программы, возможность экспорта, описание каждой темы, проверка часов, архив для старых программ, описание целей и задач, освоенных учеником навыков, есть доступ родителю, наличие возможности комбинировать темы и добавлять к ним виды деятельности. Их слабые стороны: нельзя ввести ограничительные параметры по количеству контрольных и самостоятельных работ, нет возможности указать дополнительную литературу, с которой смог бы ознакомиться ученик, в некоторых конструкторах отсутствие возможности редактировать описание программы, целей, задач, рабочую программу можно создать только для дисциплин, которые указаны в учебных планах.

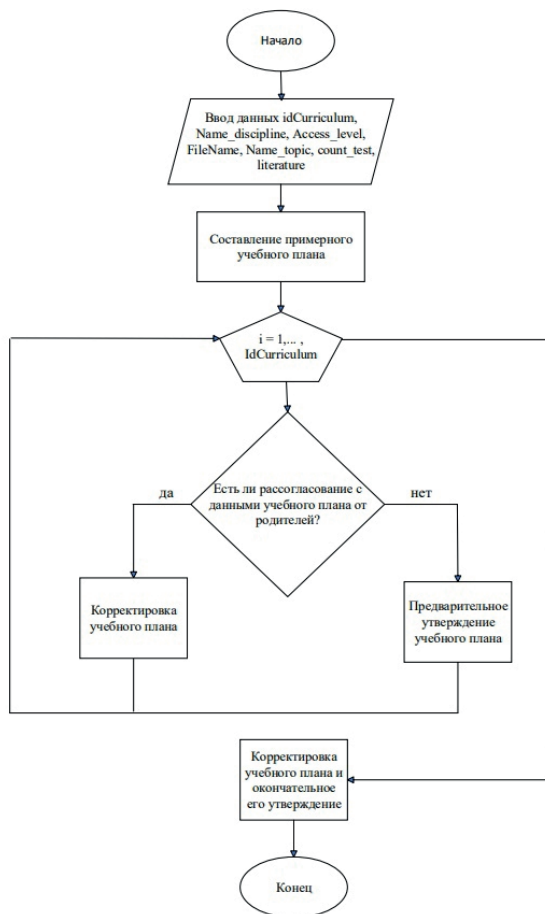


Рис. 1. График «Оптимизация времени репетиторов на разработку учебной программы».

Также были проанализированы данные опроса[7] на форуме среди репетиторов и выяснены следующие данные: сколько в среднем репетиторы тратят времени на подготовку к уроку (20–30 минут). Создание документа, его форматирование, ошибки в расчётах, поиск нужной программы среди большого их списка увеличивают продолжительность этого процесса. С каждым редактированием и добавлением нового урока это время всё возрастает. Также на увеличение времени влияет и усложнение нового урока по сравнению с предыдущим, как и количество дополнительной литературы. В связи с этим был составлен график оптимизации времени частных учителей на подготовку программы, что представлено на рисунке 1.

Была создана блок-схема работы данного конструктора, что можно увидеть на рисунке 2. Блок-схема обеспечивает обратную связь между родителями и репетиторами, которые участвуют в учебном процессе. Для автоматизированной обработки данных с целью получения варианта учебного плана предполагается существование таких пользователей системы, как:

- 1) репетитор;
- 2) родитель.

При запуске цифрового продукта пользователю необходимо будет войти в систему с помощью логина и пароля, которые каждому будут предоставлены после регистрации, а затем станут доступны функции в соответствии с их правами.

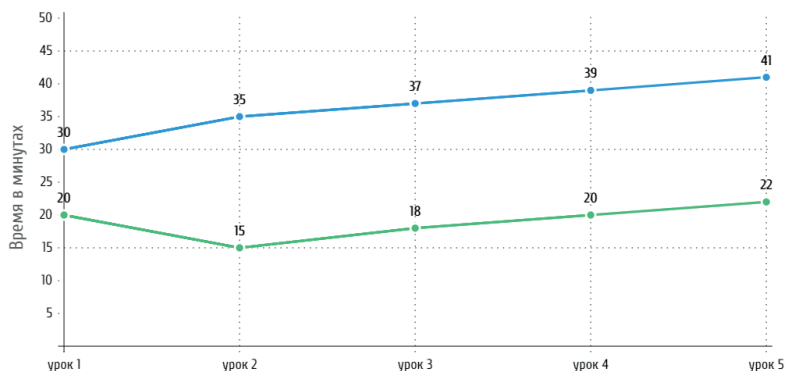


Рис. 2. Блок схема «Алгоритм формирования учебной программы».

Данная разработка будет развиваться дальше, планируется создать отдельный удобный сайт на такой платформе, как Joomla!, где будет отдельный личный кабинет для репетитора и пользователя. Также на этом сайте можно будет не только создавать учебный план, но и одновременно

менно коммуницировать, чтобы договариваться о различных нюансах, которые могут возникнуть при совместной работе. У пользователей будет возможность смотреть аналитику учащегося, какие темы у него западают, как он написал контрольные работы, чтобы родитель мог в любой момент посмотреть, какие результаты показывает ребенок. В дальнейшем, после создания сайта, мы планируем создать приложение на телефоны и компьютеры для ещё большего удобства наших потребителей. Благодаря этому репетитор будет экономить время.

Литература

1. *Космачёва И.М., Квятковская И.Ю., Сибикина И.В.* Автоматизированная система формирования рабочих программ учебных дисциплин // Российская научная электронная библиотека КиберЛенинка URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannaya-sistema-formirovaniya-rabochih-programm-uchebnyh-distiplin> (дата обращения: 10.10.2022 г.).
2. Конструктор рабочих программ для учителя. ППОК. URL: <https://prok.edu.ru/> (дата обращения: 11.10.2022 г.).
3. Конструктор рабочих программ от Института стратегии развития образования. URL: https://edsoo.ru/work_programs_designer.htm (дата обращения: 11.10.2022 г.).
4. ТУСУР. URL: <https://workprogram.tusur.ru/docs> (дата обращения: 11.10.2022 г.).
5. Онлайн-сервис от Городского психолого-педагогического центра ДОНМ. URL: <https://project.gppc.ru/krp> (дата обращения: 11.10.2022 г.).
6. GenRP. URL: <http://genrp.ru/index.php> (дата обращения: 11.10.2022 г.).
7. Репетиторы, сколько вы готовитесь к уроку? // Женский журнал Woman.ru URL: <https://www.woman.ru/psycho/career/thread/5629671/> (дата обращения: 13.10.2022 г.).

Development of a curriculum designer in the professional activity of tutors

Bosenko T.M.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
of the Department of Informatics, Management and Technology,
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation*
e-mail: timur-bosenko@yandex.ru

Sergeeva A.I.

*student, Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russian Federation*
e-mail: sergehewa02@mail.ru

Shvedova S.S.

*student, Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russian Federation*
e-mail: shvedova_sofiya23@mail.ru

In this paper, the problem of spending 30 % of tutors' time on the preparation of the curriculum from the total time for the lesson due to the complexity of educational programs due to digitalization is considered. In the article "Automated system for the formation of work programs of academic disciplines" [1], the aspect of increasing the load on teachers for the preparation of documentation corresponding to the educational process was considered. But in this paper, it is proposed to develop a curriculum not for schools and universities, because there is a program approved by the Ministry of Education, which should be followed by state educational institutions of middle and higher levels, and for tutors who are private individuals, they have to draw up a curriculum themselves. Users in the constructor are given the opportunity to change the number of necessary hours for mastering the topic, the number of control papers, the time of classes, etc., which will suit not only tutors, but also consumers. And considering the fact that there is no such convenient curriculum designer for tutors nowadays that could help them to make a program, and the interests of both parties, it is proposed to automate this process so that the preparation of curricula becomes much faster and easier.

The analysis of the currently existing designers ("PROK" [2], from the Institute of Educational Development Strategy [3], "TUSUR" [4], an online service from the city psychological and pedagogical center DONM [5], "GenRP" [6]) and the identification of their advantages and disadvantages was carried out. The advantages of these designers are: the presence of templates that help when creating a program, the ability to export, a description of each topic, checking the clock, an archive for old programs, a description of goals and objectives, skills mastered by the student, there is access to the parent, the ability to combine topics and add activities to them. Their weaknesses: it is impossible to introduce restrictive parameters for the number of control and independent work, it is not possible to specify additional literature

that a student could familiarize himself with, in some designers there is no possibility to edit the description of the program, goals, tasks, a work program can be created only for disciplines that are specified in the curricula.

We also analyzed the survey data [7] on the forum among tutors and found out the following data: how much time tutors spend on average preparing for a lesson (20–30 minutes). Creating a document, formatting it, errors in calculations, searching for the right program among a large list of them increase the duration of this process. With each editing and addition of a new lesson, this time increases. Also, the increase in time is affected by the complexity of the new lesson compared to the previous one, as well as the amount of additional literature. In this regard, a schedule was drawn up to optimize the time of private teachers to prepare the program, which is shown in Figure 1.

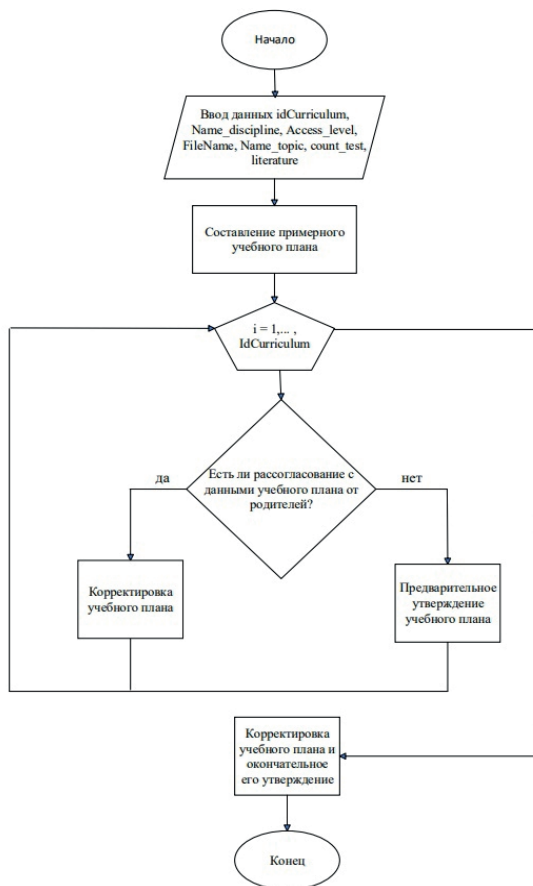


Figure 1. Graph “Optimization of tutors’ time for curriculum development”.

A flowchart of the work of this constructor was created, which can be seen in Figure 2. The flowchart provides feedback between parents and tutors who participate in the educational process. For automated data processing in order to obtain a variant of the curriculum, it is assumed that there are such users of the system as:

- 1) tutor;
- 2) parent.

When launching a digital product, the user will need to log in using a login and password, which will be provided to everyone after registration, and then the functions will become available in accordance with their rights.

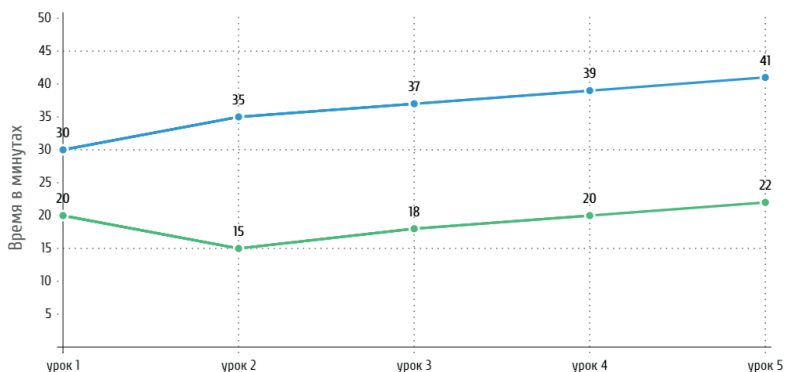


Figure 2. Block diagram "Algorithm of curriculum formation".

This development will develop further, it is planned to create a separate convenient website on a platform such as Joomla, where there will be a separate personal account for the tutor and the user. Also, on this site it will be possible not only to create a curriculum, but also to communicate at the same time in order to agree on various nuances that may arise when working together. Users will have the opportunity to watch the student's analytics, what topics he has, how he wrote test papers, so that the parent can see at any time what results the child shows. In the future, after the creation of the site, we plan to create an application for phones and computers for even greater convenience of our consumers. Thanks to this, the tutor will save time.

Literature

1. Kosmacheva I.M., Kvyatkovskaya I. Yu., Sibikina I.V. Automated system for the formation of work programs of academic disciplines // Russian scientific electronic library CyberLeninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannaya-sistema-formirovaniya-rabochih-programm-uchebnyh-distiplin> (date of application: 10.10.2022).

2. Designer of work programs for teachers. PROC. URL: <https://prok.edu.ru/> (date of request: 11.10.2022).
3. Designer of work programs from the Institute of Educational Development Strategy. URL: https://edsoo.ru/work_programs_designer.htm (date of application: 11.10.2022).
4. TUSUR. URL: <https://workprogram.tusur.ru/docs> (date of application: 11.10.2022).
5. Online service from the City Psychological and pedagogical Center DONM. URL: <https://project.gppc.ru/krp> (date of application: 11.10.2022).
6. GenRP. URL: <http://genrp.ru/index.php> (date of application: 11.10.2022).
7. Tutors, how long do you prepare for the lesson? // Women's Magazine Woman.ru URL: <https://www.woman.ru/psycho/career/thread/5629671/> (accessed: 13.10.2022).

Возможности применения информационных технологий в профориентационной работе с обучающимися

Серова Н.А.

*методист центра профориентации,
Кузбасский региональный институт развития
профессионального образования (ГБУ ДПО КРИПО)
г. Кемерово, Российская Федерация
e-mail: vlasena75@mail.ru*

Ключевые слова: профориентация, цифровизация, цифровые сервисы профориентации, информационные технологии.

Сегодня сложно представить себе жизнь без информационных технологий, ведь они используются без преувеличения в любой сфере жизнедеятельности.

Цифровизация выступает глобальным явлением современной действительности, прочно входящим в жизнь каждого человека. Сегодня, пожалуй, ни один вид профессиональной деятельности не обходится без применения компьютерной техники, девайсов, гаджетов, автоматизированных устройств и роботов. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся важным инструментом взаимодействия представителей различных сфер труда, средством их профессионального саморазвития и идентификации [2; 3].

Новому поколению цифровой эпохи, названному поколением Z, предстоит жить и работать в условиях стремительных изменений содержания труда, появления профессий будущего. При этом цифровая среда должна восприниматься как некое подобие библиотеки, содержащей огромные массивы информации, но вместе с тем цифровое поколение должно осознавать, что компьютер – это лишь средство цифровизации, но не само орудие производства.

Таким образом, задача современного образования сегодня заключается в подготовке такого молодого специалиста, который способен самостоятельно проектировать и производить качественный цифровой продукт (digital- продукт), понимать особенности его производства, уметь генерировать инновационные идеи и претворять их в жизнь, решать сложные разноплановые задачи с использованием современных цифровых методов. Востребованность таких профессионалов на рынке труда нам наглядно продемонстрировала пандемия, которая значительно ускорила цифровизацию всех профессиональных сфер.

Применение цифровых технологий в традиционной профориентационной работе в настоящее время успешно апробировано, вполне логично и обосновано. Каковы же возможности применения информационных технологий в профориентационной работе с обучающимися?

Данные статистики и практика показывают, что далеко не все выпускники 9–11 классов сегодня могут самостоятельно решить вопрос профессионального выбора. А значит, роль профориентационной работы возрастает и требует новых подходов к ее организации.

Главное в этом процессе – развитие природных данных, способностей, реальных возможностей каждого конкретного обучающегося. Профессиональная ориентация в современной образовательной организации должна представлять собой научно-обоснованную систему мер, способствующую профессиональному самоопределению личности, формированию будущего работника, умеющего с наибольшей пользой для себя и общества применить в профессиональной деятельности свои склонности и способности, свободно ориентироваться и быть конкурентоспособным на рынке труда.

В настоящее время профориентационная работа имеет ряд особенностей: разнородность проводимых мероприятий, существенные различия в подходах, а иногда и отсутствие деятельности как таковой. Решением части этой проблемы является внедрение информационных технологий [1].

Стремительный переход «на цифру» в условиях трансформации системы образования спровоцировал рост использования сети Internet для решения проблем профориентации. Использование информационных технологий обеспечивает свободный доступ к интересующей информации, активизирует интерес обучающихся, как к психологическим занятиям, так и к компьютерным технологиям:

- ориентирует на самостоятельную деятельность;
- помогает выпускникам старших классов формировать готовность к самостоятельному анализу своих основных склонностей и способностей;
- предоставляет возможность выявить свои личностные профессиональные интересы и склонности;
- формирует представление о профессии и требованиях, которые профессия предъявляет человеку;
- помогает определить ценностные и жизненные ориентиры [2].

Современный подход к организации профориентационной работы с обучающимися связан с необходимостью развития средств продуктивного обучения на творческой, поисково-исследовательской основе, что напрямую связано с необходимостью повышения информатизации учебного процесса, ИКТ-компетенции обучающихся, как информационной основы их профессионального самоопределения, использования преимуществ Интернет для творческого поиска научной информации и активного использования информационно-коммуникационных технологий [4].

Кроме электронных ресурсов и программ, информационные технологии позволяют также использовать новые инструменты в профориен-

тации, такие как, например, геймификация – новый тренд в образовании, который предполагает вовлеченность в деятельность через игровые процессы и даёт возможность моделировать своё будущее. Этот метод понятен и интересен «цифровому» ребенку.

Таким образом, ИКТ могут также дополнять традиционные формы работы, позволяя, например, виртуально провести экскурсию на производстве, стать участником online-конференции с руководителем предприятия или успешным бизнесменом.

Особое значение приобретают сайты, предоставляющие информацию профессиональных образовательных организациях, особенностях поступления, обучения, получения среднего и высшего образования.

Необходимо подчеркнуть, что в последнее время в отечественных и зарубежных исследованиях господствует диагностико-развивающий подход к организации профориентационной работы, в котором доминирует ориентация на учет развития субъекта профессионального самоопределения.

Целевые профориентационные цифровые ресурсы отличаются не просто перечнем предлагаемых сервисов, но и подходом к сопровождению профессионального самоопределения. Большую группу цифровых ресурсов составляют сайты с методическими рекомендациями для специалистов-профориентаторов.

Итак, профориентационные услуги, предлагаемые указанными сервисами, достаточно широки: от информационной поддержки (банки профессиограмм, вакансий, резюме) до диагностики «в любом месте в любое время» с автоматической обработкой результатов, развивающих тренингов, обучающих семинаров, вебинаров по компетенциям WorldSkills Russia, мастер-классов, видеоматериалов, виртуальных экскурсий, а также индивидуальных онлайн-консультаций и тьюторской поддержки при выборе профессии и карьерного развития.

Однако большинство существующих интернет-ресурсов, оказывающих профориентационные услуги, работают в платном режиме и требуют обязательной регистрации пользователей.

Альтернативным в этом плане является профориентационный портал Кузбасса «Профориентир», который предназначен для разных категорий населения, включая школьников, их родителей и педагогов. Каждый раздел портала направлен на решение определённых задач и ориентирован на конкретную целевую аудиторию:

- раздел «Новости» содержит актуальную информацию о событиях в области профориентации регионального и федерального уровней;
- раздел «Образование» предоставляет подробную информацию обо всех образовательных организациях среднего и высшего образования Кемеровской области;
- раздел «Профессии» содержит профессиограммы профессий, которые можно получить в профессиональных образовательных органи-

- зациях области; информацию о востребованных профессиях Кузбасса и России;
- раздел «Тестирование» предоставляет пользователю самостоятельно без регистрации пройти различные тесты и диагностики, направленные на изучение личности и профессиональных предпочтений, и сразу же получить результаты;
 - раздел «Трудоустройство», помимо данных о работодателях региона, заказе на подготовку кадров, ресурсах для поиска работы, ситуации на рынке труда Кемеровской области, содержит полезную информацию о том, как найти работу, правильно написать резюме, подготовиться к собеседованию и успешно его пройти и мн. др.;
 - раздел «Методический кабинет» ориентирован на педагогов; здесь представлены программы, методические разработки, медиатека и тиражируется опыт работы в области профориентации;
 - раздел «Родителям» включает советы о том, как помочь своему ребенку с выбором профессии, а также истории успеха выпускников школ и детских домов, которые нашли себя в профессии и добились высоких результатов;
 - раздел «Проекты» рассказывает о профориентационных проектах, реализуемых в настоящее время в Кузбассе.

Комплексность, регулярное обновление содержания разделов обеспечивает пользователям портала получение достоверной и актуальной информации по интересующим вопросам. Любой пользователь портала может задать интересующий его вопрос, воспользовавшись разделом «Вопрос – ответ», и получить необходимую информацию от специалистов Центра профориентации. Востребованность портала в регионе подтверждается следующими данными: в 2018 году портал посетили 38952 человека, в 2019–95392 человек, в 2020–156025 человек, в 2021–250381 человек, за 3 квартала 2022 года количество посещений составило более 170 тысяч.

В настоящее время Интернет становится все более насыщенным и доступным для использования информационным источником для всех категорий граждан. А внедрение информационных технологий в сектор профессиональной ориентации молодежи в совокупности с действующими механизмами позволяет добиваться реального социально-экономического эффекта.

Однако при всех положительных моментах цифровизации профориентационной работы использование диагностических сервисов несет и определенные риски, связанные с необходимостью грамотной интерпретации результатов, пройденных обучающимся диагностик. В силу возрастных особенностей, незрелости личности и других причин выпускник школы не способен объективно оценить свою личность по всей совокупности методик. Молодым людям, несомненно, необходима

помощь и коррекция в проектировании индивидуального «профориентационного профиля», что обеспечит им успешное профессиональное самоопределение [5].

Другой немаловажной проблемой является своевременное информирование обучающихся о существовании рассмотренных в статье цифровых сервисов, а также мотивация на работу с ними.

Профессиональное самоопределение – сложный, непрерывный процесс, который в современных условиях осуществляется не только в стенах школы, он сопровождает человека всю жизнь. Используя современные методы профориентационной работы, зная компетенции ребёнка, педагог может помочь ему сделать выбор перспективной и востребованной профессии, а внедрение информационных технологий в сферу выбора будущей профессии помогает повысить эффективность профориентации.

Литература

1. Организация профориентационной работы образовательными учреждениями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kniga.seluk.ru/k-psihologiya/organizaciya-roforientacionnoy-raboti-obrazovatelnih-uchrezhdeniyah>, свободный. – Загл.с экрана.
2. Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А. Проектирование карьерной стратегии: от идеи до реализации. Ульяновск, 2019. 162 с.
3. Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А. Становление профессиональной идентичности современного профессионала. Ульяновск, 2020. 124 с.
4. Синельникова Д.Д. Использование интернет-ресурсов педагогами в образовательном пространстве // Молодой ученый. 2018. № 25. С. 313–315.
5. Яценко О.В. К вопросу о создании новых технологий профориентации современных подростков // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XIX Всерос. науч.- практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 2020. С. 191–195.

Possibilities of using information technologies in career guidance work with students

Natalya A. Serova

*Methodologist of the Career Guidance Center,
Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education
(GBU DPO KRIRPO), Kemerovo, Russian Federation*

Keywords: career guidance, digitalization, digital career guidance services, information technology.

К вопросу о компонентном составе иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой среде

Соколова Ю.М.

*старший преподаватель, кафедра иностранных языков
Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М.А. Бонч-Бруевича (ФГБОУ ВО СПбГУТ)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: sokolovaum@yandex.ru*

Ключевые слова: высшее образование, иноязычная коммуникативная компетенция в цифровой среде, компетентностный подход, лингводидактика, обучение иностранному языку.

Согласно экспертным оценкам центра занятости населения, одним из основных требований к кандидату на трудовую вакансию является его умение пользоваться мессенджерами и другими цифровыми коммуникационными технологиями, так как именно цифровые средства связи чаще всего используются для осуществления вербальной коммуникации в производственной сфере. Следовательно, преподаватели иностранного языка в ходе реализации учебных программ по иностранному языку, должны принимать во внимание данное насущное требование рынка труда и действительно со времени наступления цифровой эры (англ. *digital age*) [1, 248] в начале нынешнего столетия развитие иноязычной коммуникативной компетентности в цифровой среде, находится в центре внимания методистов. Под иноязычной коммуникативной компетентностью в цифровой среде мы понимаем совокупность тех личностных качеств, умений, способностей, знаний и готовностей, применение которых на практике в условиях общения, опосредованном цифровыми устройствами связи (т.е. компьютерами различной модификации), обуславливает успешное осуществление речевого взаимодействия на иностранном языке и достижение целей этого взаимодействия.

Известно, что обучение языку в вузе предусматривает организацию педагогических условий в целях развития иноязычной коммуникативной компетентности как для прямого общения, так и для общения, опосредованного теми или иными средствами [5, 13–14], а, значит, и обучению в цифровой коммуникационной среде: переписке по электронной почте, участию в работе видеоконференции и т.п. Однако существует противоречие между требуемым и реальным уровнем владения иностранным языком в цифровой среде. По свидетельству рекрутинговых агентств и работодателей, иноязычная коммуникативная компетентность выпускника вуза не в полной мере соответствует современным стандартам.

В целях преодоления данного противоречия нами были проанализированы методические и педагогические условия реализации иноязычного образования. Напомним, что при осуществлении обучения с позиций компетентностного подхода, принято выделять компонентный состав осваиваемой компетенции [4, 89–91]. Анализ ФГОС ВО, профессионального стандарта специалиста по информационным ресурсам, утвержденного приказом № 420н Министерством труда РФ от «19» июля 2022 года, рабочих учебных программы вуза и других документов, обеспечивающих нормативно-правовую базу для организации обучения, выявил, что языковая компетенция описана в документах весьма схематично, что, с одной стороны, не препятствует осуществлению обучения коммуникации в цифровой среде, но, с другой стороны, не позволяет точно формулировать цели обучения и, следовательно, в достаточной полной мере его реализовывать, диагностировать и оценивать достигнутый результат.

В целях получения недостающего методического знания нами был проанализирован состав трудовой функции модератора, в чьи обязанности входит коммуникация с клиентами компании на сайте, в социальных сетях, по электронной почте и т.п. На основе полученной в результате опроса работодателей подробной информации о действиях, умениях и необходимых знаниях модератора был уточнен состав иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой среде. В результате нами были выделены следующие его основные компоненты:

- лингвистический,
- цифровой,
- коммуникативный,
- профессиональный,
- ситуационный,
- страноведческий.

Так как выпускник общеобразовательной школы уже имеет начальный уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности в цифровой среде, то на ступени высшего профессионального образования необходимо предусмотреть ее дальнейшее развитие на трех последующих уровнях: базовом, пользовательском и профессиональном. Критерии оценки уровней развития иноязычной коммуникативной компетентности в цифровой среде приведены на примере ее развития у будущих модераторов социальных сетей и сайтов в таблице 1. Уточним, что попытка выделения компонентного состава данной компетенции предпринималась ранее [2], однако на тот момент времени еще не существовало профессионального стандарта, а данные, полученные в результате опросов респондентов, были недостаточно полными.

Таблица 1

**Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции
в цифровой среде и критерии их оценки по уровням**

№ п/п	Компонент компетенции	Базовый уровень	Пользовательский уровень	Профессиональный уровень
1.	Лингвистический	Предпороговый уровень владения языком	Пороговый уровень владения языком	Продвинутый уровень владения языком
2.	Цифровой	При использовании цифровых устройств и технологий обращается за помощью	Пользуется цифровыми устройствами и технологиями без посторонней помощи, оказывает помощь другим	В случае необходимости контролирует, координирует и корректирует пользование цифровых устройств и технологий участниками коммуникации
3.	Профессиональный	Использует профессиональные технологии, обращаясь за помощью	Пользуется профессиональными технологиями самостоятельно	Контролирует и координирует деятельность других участников, использующих профессиональные технологии
4.	Коммуникативный	Использует стандартные фразы и образцы ответов и вопросов	Создает банк стандартных фраз, соответствующих той или иной коммуникативной ситуации	Контролирует и корректирует создание и использование банка стандартных фраз
5.	Ситуационный	Создает обращения разного типа, участвует в конкурсах и акциях и др.	Отвечает на претензии, благодарности, организует конкурсы и акции и др.	Поручает и контролирует взаимодействие с коммуникантами для ответов на претензии, благодарности, проведения конкурсов и акций и др.
6.	Страноведческий	Использует распространенные в России цифровые технологии	Использует цифровые технологии, распространенные в России и в некоторых странах	Использует цифровые технологии, распространенные в России и в других странах

Необходимо также указать, что, исходя из принципа поэтапности развития компетентностей, обучение языку в цифровой среде реализуется в строгой последовательности прохождении таких этапов, как мотивационно-смыслового, проектировочного, когнитивно-операционного, оценочного и рефлексивного. С содержанием обучения языку в цифровой среде на каждом этапе можно ознакомиться в статье [3], где также приведены примеры заданий.

Итак, в результате анализа нормативно-правовой базы и информации, полученной от работодателя, можно выделить шесть основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а именно: лингвистический, цифровой, коммуникативный, профессиональный, ситуационный и страноведческий.

Литература

1. Новые медиа: социальная теория и методология исследований : словарь-справочник. Изд-во «Алетейя», 2020, 264 с .
2. *Соколова Ю.М.* Компонентный состав иноязычной коммуникативной компетентности студентов для общения в цифровой среде // Эйдос. 2022. № 2.
3. *Соколова Ю.М.* Этапы обучения студентов вуза английскому языку для общения в цифровой среде [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 2022. № 1. С.12. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48940255_27423989.pdf (дата обращения: 01.09.2022).
4. *Хуторской А.В.* Методология педагогики : Человекообразный подход. Результаты исследования: Научное издание. М. : Изд-во “Эйдос”, 2014, 171с.
5. *Шукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Изд-во Икар, 2017, 454 с.

**On the issue of main components of a foreign language
communicative competence for the communication
mediated by the digital environment**

Yuliya M. Sokolova

Senior Teacher, Chair of Foreign Languages

Saint Petersburg State University of Telecommunications named after

Prof. M.A. Bonch-Bruевич, Saint Petersburg, Russia

e-mail: sokolovaum@yandex.ru

Keywords: higher education, a foreign language communicative competence for the communication mediated by the digital environment, competence approach, linguistics education, teaching and learning a foreign language.

Смешанное обучение и учебная мотивация младших школьников: особенности и риски

Солянов А.Д.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: sanomaster51@gmail.com

Ключевые слова: смешанное обучение, учебная мотивация, младшие школьники.

В настоящее время широкое распространение приобрели новые формы обучения, в частности, смешанное обучение. Изучение смешанного обучения и его моделей позволяет более эффективно и целенаправленно реализовывать его в соответствии с различными образовательными задачами. Смешанное обучение выступает как альтернатива, позволяющая сделать образовательный процесс более дифференцированным и эффективным, сохраняя субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса. Но, в настоящее время в научной литературе не существует единого определения понятия смешанного обучения и наблюдается недостаток теоретических концепций [1], что ставит задачу исследования смешанного обучения как формы обучения с последующей конкретизацией системы теоретических знаний и понятий. Так же неосвященными остаются вопросы, связанные с исследованием учебной мотивации в условиях смешанного обучения, особенно в младшем школьном возрасте.

В связи с этим, основной целью данного исследования явилось определение особенностей учебной мотивации младших школьников в условиях смешанного обучения, и определение рисков при его реализации. Данная работа представляет собой попытку сформулировать и определить особенности мотивационной сферы младших школьников, обучающихся в условиях смешанного обучения, что позволит учитывать результаты данного исследования в профессиональной деятельности педагогов.

Для достижения цели исследования применялись теоретические и эмпирические методы: анализ и обобщение современных исследований, «Анкета школьной мотивации» Н.Г. Лускановой (модифицированный вариант), методика «Определение мотивов учения» (М.Р. Гинзбург), методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной (адаптация Т.В. Архиреевой). Математическая обработка эмпирических данных проводилась с применением критерия Манна – Уитни.

В России чаще всего смешанное обучение представляет из себя чередование занятий, происходящих в очном и дистанционном формате, при этом как правило используются учебные онлайн ресурсы.

В данной модели смешанного обучения у педагога есть возможность наблюдать процесс деятельности класса и ориентироваться в индивидуальных особенностях обучающихся, что выгодно отличает данную форму обучения от дистанционной, сохраняя ее преимущества. В случае смешанного обучения, в работе с младшими школьниками, пребывание в онлайн пространстве может не являться для обучающихся триггером на образовательную ситуацию. Это может быть обусловлено не полностью осуществлённым переходом от произвольных форм восприятия к произвольным.

Наличие уроков проходящих дистанционно способствует укреплению рефлексии. Так как в образовательной деятельности, реализуемой с применением дистанционных технологий, обучающийся может осуществлять и деятельность планирования, и контроля со своей стороны за результатами, и корректировку деятельности самостоятельно. Однако, в этом содержится и риск, в силу индивидуальных и возрастных особенностей не каждый обучающийся сможет реализовать рефлексивный потенциал подобной образовательной ситуации. Ключевым фактором, определяющим исход в подобной ситуации, является учебная мотивация.

По мнению Т.В. Матвеевой [3], одной из оптимальных для младшего школьного возраста является модель перевернутого класса. Суть этой модели смешанного обучения заключается в смене деятельности в школе на уроках, и дома за домашней работой. Однако, необходимо отметить, что подобная модель может быть реализована не всегда, ключевой сложностью в реализации данной модели выступают возрастные особенности обучающихся. Оппонентом в вопросе выбора модели обучения Т.В. Матвеевой можно представить И.А. Нагаеву, рассматривающую риски и негативные аспекты смешанного обучения [4]. В предполагаемых рисках, при реализации смешанной формы обучения, отметим такие как:

- снижение возможности контроля и управления образованием;
- специфика обучения предполагает фрагменты социальной депривации обучающихся. Изолирует и ограничивает их социальные мотивы обучения. В период, когда обучение происходит посредством онлайн ресурсов, обучающиеся теряют возможность «живого» общения и межличностного взаимодействия. В совокупности со снижением мотивов социального характера это может привести к смещению фокуса с образовательной деятельности как ключевой;
- необходимость разработки учителем содержания образовательного контента, имея ограниченные возможности для выявления личностных особенностей обучающихся.

С целью изучения особенностей учебной мотивации младших школьников в условиях смешанного обучения реализовано исследование, в котором приняли участие обучающиеся первых классов (54 человека) в возрасте 7–8 лет (27 – в условиях смешанного обучения (экспериментальная группа), 27 – в условиях очного обучения (контрольная группа)). Исследование проводилось в течении 2020–2021 учебного года. В ходе эмпирического исследования получены следующие результаты: по уровню мотивации и отношению к школе различий между группами не выявлено ($p=0,91$ при $\alpha \leq 0,05$), что позволяет сделать вывод об одинаковом уровне отношения к школе и обучению; по общему уровню учебной мотивации, выявлено статистически значимое различие между групп ($p=0,011$ при $\alpha \leq 0,05$), что свидетельствует о менее ответственном отношении к образовательному процессу у младших школьников в условиях смешанного обучения; по мотиву долга и ответственности более высокие результаты у контрольной группы, что подтверждается статистически ($p=0,008$ при $\alpha \leq 0,05$); по мотиву самосовершенствования и самоопределения для экспериментальной группы более свойственна мотивация самоопределения и саморазвития ($p=0,007$ при $\alpha \leq 0,05$); по мотивации благополучия показатели экспериментальной группы выше, различия статистически значимы ($p=0,023$ при $\alpha \leq 0,05$); по мотивации престижем контрольная группа имеет более высокие показатели ($p=0,028$ при $\alpha \leq 0,05$); по мотиву избегания неприятностей показатели обеих групп идентичны ($p=0,544$ при $\alpha \leq 0,05$); по мотивации содержанием учебной деятельности группы имеют сходные характеристики ($p=0,679$ при $\alpha \leq 0,05$); по мотивации учебным процессом показатели обеих групп идентичны ($p=0,985$ при $\alpha \leq 0,05$). Таким образом, для обучающихся контрольной группы свойственно более ответственное отношение к образовательному процессу, они больше ориентированы на соблюдение условий, выдвигаемых педагогом, чем обучающиеся экспериментальной группы. Смешанная форма обучения в меньшей степени ориентирует обучающихся на педагога, что является следствием создания для обучающихся информационной системы, не заключённой в учителя как в единственном источнике знания. Обучающимся экспериментальной группе больше свойственно стремление к поиску себя, к самосовершенствованию. Обучающиеся экспериментальной группы в меньшей степени стремятся к следованию стандартам установленным обществом, и меньше стремятся к самореализации в обществе посредством обучения, что свидетельствует о снижении их социализированности. Мотивации обучающихся экспериментальной группы свойственен уклон в сторону познавательных мотивов, и, напротив, не свойственна мотивация социальная.

В ходе сравнения результатов по группам, сделаны выводы об особенностях учебной мотивации, формирующихся у обучающихся в условиях смешанного обучения. К таким особенностям можно отнести повы-

шающееся у них относительно сверстников стремление к самопознанию и саморазвитию, большую личностную значимость обучения. А также повышающийся уровень инфантилизма, снижение ответственности. При этом уровень их стремления к знаниям и к самому процессу учения не претерпевает существенных изменений относительно обучающихся контрольной группы. Наблюдается снижение уровня собственных ожиданий относительно обучения. И это, может быть, вызвано более сознательным подходом к обучению, такие младшие школьники внимательнее относятся к своим желаниям и способностям, они не стремятся достичь всего и во всём. В целом, это может являться предпосылкой к меньшему уровню тревожности и стресса от образовательного процесса.

Таким образом, основным преимуществом смешанной формы обучения выступает предоставление большей свободы в освоении запланированного учебного материала, при этом существует риск снижения социальных мотивов. К особенностям учебной мотивации при смешанной форме обучения относится внутренний характер мотивов обучения. Необходимо продолжать исследования смешанного обучения, создавая комплексное понимание содержания понятия и объясняя механизмы, которые лежат в его основе и их влияние на образовательный процесс.

Литература

1. *Лобанова, А.В.* Реализация моделей мотивации в условиях смешанного обучения: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] / А.В. Лобанова, А.Ю. Хаперская // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 71–83. doi:10.17759/jmfp.2022110307
2. *Марголис, А.А.* Что смешивает смешанное обучение? / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 5–19. doi: 10.17759/pse.2018230301
3. *Матвеева, Т.В.* Использование модели смешанного обучения «перевернутый класс» как основы для развития учебной самостоятельности младших школьников / Т.В. Матвеева // Вестник воронежского института развития образования. 2019. № 4. С. 183–188.
4. *Нагаева, И.А.* Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности [Текст] / И.А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56–67

Blended Learning and Learning Motivation in Primary School Students: Peculiarities and Risks

Alexander D. Solianov
undergraduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
e-mail: sanomaster51@gmail.com

Keywords: blended learning, learning motivation, primary school age.

Аудиовизуальные технологии как средство интенсификации обучения иностранному языку в школе

Степанов К.Н.

студент

Оренбургский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО ОГПУ)

г. Оренбург, Российская Федерация

e-mail: yookatana@yandex.ru

Ключевые слова: аудиовизуальные технологии, интенсификация, методика, SocialMedia, коммуникативная компетенция.

С стремительным развитием информационно-коммуникативных технологий развивается и образовательная сфера. Разработка и внедрение новейших средств обучения, позволяет становиться процессу образования более гибким, эффективным, а также интересным для обучающихся. На современных уроках иностранного языка отмечается тенденция к частому применению аудиовизуальных технологий. Это объясняется тем, что преподавание иностранного языка с использованием аудиовизуальных технологий мотивирует обучающихся к активному изучению предмета, а сами действия на уроке носят продуктивный характер. Кроме того, решается одна из проблем в изучении иностранного языка – отсутствие языковой среды, что позволяет качественно развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, т.е. способность и готовность к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения. Благодаря аудиовизуальным технологиям обучающиеся погружаются в иноязычную среду, где активно тренируются слуховые и произносительные навыки, а многократное прослушивание иноязычной речи позволяет развить имитационные и аналитические способности обучающихся. Исследование аудиовизуальных технологий открывает преподавателям иностранного языка многообразие возможностей их использования, что позволяет интенсифицировать процесс обучения.

Нашей целью является разработка дидактического материала для интенсификации обучения иностранному языку на уроке на основе применения аудиовизуальных технологий.

Представим применение аудиовизуальных технологий по теме «SocialMedia» в 9-х классах.

При проведении поиска и подготовки видеосюжетов мы:

- обдумываем проблему «SocialMedia»

Учитель задаёт обучающимся вопросы для совместного обдумывания проблемы: How often do you usually use your smart phone? How many hours do you usually spend on the Internet? Is it good to spend several hours a day on the Internet?

- выбираем жанр «интервью»;

Учитель смотрит видеосюжеты на канале BBC London и определяет жанр видео.

- определяем ресурсы: видеосюжет «Are you addicted to your phone?» (BBC London) – 2:36 мин (https://www.youtube.com/watch?v=6_SUFvY80G4), видеосюжет «Есть ли у Вас зависимость от гаджетов?» (Интернет-газета «Реальное время») – 04:34 мин (<https://www.youtube.com/watch?v=lWIYjcf-Orc>);

Учитель определяет ресурсы видеосюжетов на английском и на родном языке.

- обращаем внимание на актуальность поставленной проблемы;

Учитель обращает внимание обучающихся на актуальность данной проблемы: Dear students, today we are going to discuss the problem of phone addiction, which is one of the most urgent problems in the world. This problem is also close to people of all ages from England and Russia. First of all, let's watch a video made in Great Britain about this problem.

- анализируем полностью раскрытия проблемы в видеосюжете;

Учитель задаёт обучающимся вопросы, на которые они смогут ответить после просмотра первого видеосюжета: Is this are a problem? What experiment was made by scientists?

- определяем временные рамки показа видеосюжета;

При выборе видео учитель учитывает оптимальное время для показа: видеосюжет «Are you addicted to your phone?» (BBC London) – 2:36 мин (два раза), видеосюжет «Есть ли у Вас зависимость от гаджетов?» (Интернет-газета «Реальное время») – 04:34 мин (один раз).

- убеждаемся в соотношении сюжетов между собой по смыслу и в том, что они друг друга дополняют, раскрывают представленную проблему с разных сторон;

После просмотра второго видеосюжета учитель задаёт вопросы: So, what can you say about this video? Have you noticed something common with the previous one? What is different in them?

- анализируем выбранные видеосюжеты с точки зрения проявления культурных особенностей;

Учитель предлагает обучающимся найти проявления культурных особенностей в видеосюжетах: Dear students, I want you to discuss these two videos: analyze and compare them from the cultural point of view.

- выявляем сходства и различия культурных особенностей, представленных в видеосюжетах на русском и английском языках, определяем их причины.

Обучающиеся выявляют особенности с помощью памятки для межкультурного анализа интернет-видеосюжетов на родном языке и английском языке и отвечают на вопросы учителя. Далее учитель спрашивает: Which of these two videos did explain the problem more accurate? Why? Did you notice something in these videos that may be said about you?

Ход урока по применению аудиовизуальных технологий с целью интенсификации процесса обучения иностранному языку может быть представлен следующим образом:

1) Просмотр 1 (на английском языке)

Видеосюжет «Are you addicted to your phone?» (BBC London) – 2:36 мин.

Обучающиеся смотрят первый видеосюжет.

2) Контроль понимания

Teacher: Answer these two questions, please. Is this a real problem? What experiment was made by scientists?

Обучающиеся отвечают на вопросы по видеосюжету.

3) Task 1: Complete the sentences using the derivatives of the words given in brackets

1. We are (INCREASE) glued to our phone.
2. It is a (COMPULSION) behavior, which people do sort of subconsciously without even thinking about it.
3. They are trying to help people stay away from those screens (ESPECIAL) during term time between 11:00 and 3:00 o'clock the Wi-Fi is turned off to encourage more conversation.
4. “Guys, I’ve got a (CONFESS) to make”.
5. “I didn’t think I was that (DEPEND) on it”.

Answers: increasingly, compulsive, especially, confession, dependent.

Обучающиеся выполняют задание в парах.

4) Task 2: Watch the video again and choose the correct answers.

1. At the beginning of the video, we can see people filmed...
 - a) outside Oxford Circus.
 - b) outside London Circus.
 - c) outside Cambridge Circus.
2. The Royal Society for Public Health were on mission to get people to sign up to their...
 - a) «scroll free September».
 - b) «scrawl free September».
 - c) «scroll free September».
3. The main idea of the Royal Society’s mission was...
 - a) phone use should be conscious.
 - b) people shouldn’t use their phones.
 - c) people’s phones should be less beneficial.
4. The experiment was aimed to get results of...
 - a) how long teens would keep silence.
 - b) how many times teens would look at their phones.
 - c) how long teens would be using their phones.

5. The only one who didn't reach for the phone at once was...
- a) Jack.
 - b) Harry.
 - c) Leah.

Answers: a, c, a, b, c

Обучающиеся выполняют задание в парах.

5) Просмотр 2 (на русском языке)

Teacher: So, students, now we are going to watch an interview with Russian people who experience phone addiction.

Видеосюжет «Есть ли у Вас зависимость от гаджетов?» (Интернет-газета «Реальное время») – 04:34 мин.

Обучающиеся смотрят второй видеосюжет.

После просмотра

Teacher: So, what can you say about this video? Have you noticed something common with the previous one? What's different?

Обучающиеся отвечают на вопросы учителя.

Teacher: Let's discuss these two videos: analyze and compare them. You can use the following instruction to do it.

Обучающиеся анализируют два видеосюжета с помощью памятки, отвечают на вопросы учителя.

Teacher: Which of these two videos did explain the problem more accurate? Why? Did you notice something in these videos that may be said about you?

Обучающиеся отвечают на вопросы.

- 6) Учитель предлагает ученикам творческое задание, развивающее их креативный потенциал.**

Teacher: The last task for you today. You are to make a scenario for a social advertisement and act it to encourage people to use phone consciously and as less as possible. Let's form three small groups. Keep in mind that your ad has to be like motivation for those, who will watch it. It's allowed to illustrate situations from your life. When the task is done, we will rate it together and decide, which one is the most persuasive advertisement.

Обучающиеся работают в группах, выполняя творческое задание, общаясь на английском языке, представляют свои сценарии социальных роликов, классом с помощью голосования выбирают самый убедительный. Учитель контролирует процесс, напоминает о необходимости внутригруппового общения на английском языке, оказывает поддержку в затруднительных моментах.

Мы представляем памятку для межкультурного анализа видеосюжетов на родном языке и английском языке:

1. Какие особенности англоязычной / русской культуры вы обнаружили при просмотре первого видеосюжета?

2. Какие особенности русской / англоязычной культуры вы обнаружили при просмотре второго видеосюжета?
3. Сопоставьте данные особенности. Какие сходства, различия имеют культурные явления двух стран?
4. Подумайте и попытайтесь объяснить, чем вызваны данные сходства и различия.

Итак, в представленном уроке при помощи аудиовизуальных технологий и на основе аутентичных материалов возможно интенсифицировать процесс обучения иностранному языку, способствовать развитию у обучающихся языковых и речевых навыков и компетенций. Наличие творческого задания способствует раскрытию творческого потенциала обучающихся, позволяет в будущем применить полученные знания на практике.

Литература

1. *Еремина, Т.М.* Применение аудиовизуальных средств на уроках иностранного языка старшей школы [Электронный ресурс] / Т.М. Еремина // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2018. – № 2 (19). – С. 71–74. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32770131> (Дата обращения: 14.10.2022).
2. Смирнова, М.Н. Использование аудиовизуальных средств в обучении иностранному языку [Текст] / М.Н. Смирнова, Д.А. Жуйков // Вестник педагогического опыта. – 2021. – № 50. – С. 29–33.
3. *Хожеева, П.В.* Использование видео в качестве аудиовизуального материала в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / П.В. Хожеева, Н.Г. Щитова // Дневник науки. – 2020. – № 7 (43). – С. [1–13]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43804273> (Дата обращения: 14.10.2022).

Использование цифровых технологий в вокальном образовании

Сумцова В.О.

*магистрант, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0306-7836>

e-mail: SumtsovaVO@mgpu.ru

Ключевые слова: цифровые технологии, программы обучения вокалу, эстрадный вокал, программы-секвенсоры, автоаранжировщики, учебные музыкальные компьютерные программы.

Современное обучение вокалу предполагает использование гибких (комплексных) подходов к организации педагогического процесса. Во многом это правило определяется растущей тенденцией к индивидуализации вокальной педагогики – теперь школы вокала блюдут не обучение всех учеников единой проверенной вокальной концепции, а адаптацию получения вокального образования к личностным особенностям каждого ученика – его музыкальным вкусам, особенностям голоса, строению голосового аппарата и пр. Личность ученика определяет структуру обучения, а не наоборот. И в рамках такого педагогического подхода особую актуальность приобретают цифровые (мультимедийные) технологии по обучению вокалу.

Цифровые технологии сделали обучение вокалу более простым [1, с. 10], структурированным и точным. Педагоги по всему миру используют ряд программ (мобильных или компьютерных, а также в виде отдельных технических устройств), позволяющих записывать, замерять, изменять и прогнозировать звучание голосов своих подопечных.

Проблема, рассматриваемая в исследовании, основывается на актуальности цифровых технологий в обучении эстраднему вокалу – особенно в той части, где ранее, без внедрения в образовательный процесс компьютерных технологий, не удавалось решить ряд проблем обучения.

В исследовании основным методологическим подходом выбран метод сравнительного и структурного анализа, на основе которого проводится рассмотрение основных групп цифровых средств вокального обучения и выявление их преимуществ перед традиционными формами вокальной педагогики.

В формировании голосовых способностей современного эстрадного вокалиста участвует широкий ряд цифровых программных технологий. Их можно разделить на следующие типы [6, с. 335]: звуковые редакторы, звуковые анализаторы, программы автоматической аранжировки, программы-секвенсоры, программы для практики караоке-вокала, учебные музыкальные компьютерные программы.

Звуковые редакторы, или аудиоредакторы, позволяют записывать музыкальные композиции и иные звуковые сигналы разной длительности для дальнейшего преобразования звуковой схемы. Функции аудиоредакторов включают в себя [6, с. 337]:

- преобразование амплитуды: усиление звукового сигнала, изменение диапазона, нормализация сигнала и прочее;
- эффекты задержки звука: хорус (эффект “хора” сигнала), эхо, фланжер;
- фильтрация (обработка) звука: звуковые эквалайзеры, различные фильтры, меняющие тоннаж, структуру звука и прочее;
- технологию реставрации звуковых сигналов: шумоподавление, устранение различных фоновых звуков (к примеру, щелчков, если запись идет с пластинки);
- изменение длительности и высоты звука;
- кольцевание звуковых фрагментов, повтор и прочее.

Сигнал в аудиоредакторах отображается в виде своеобразной цифровой осциллограммы [2, с. 230] – которую принято называть волнограммой, или звуковой дорожкой (треком). Частота звукового сигнала отображается рядом с такой дорожкой посредством герц, а изменения амплитуды зачастую привязываются к цвету дорожки, который является динамичным.

Звуковые анализаторы призваны воспроизводить звуковой ряд, который необходимо проанализировать. Как правило, из звукоанализирующих цифровых программ вокальные педагоги выбирают спектроанализаторы [3, с. 112] – программы для замера звукового спектра (высоты, длительности, диапазона звука). Наряду с этим используется глоттография – специальный метод анализа ларингеальной мускулатуры, участвующей в изменении высоты голоса, а также оценки степени взаимодействия голосовых складок в процессе фонации.

Среди звуковых анализаторов нужно выделить акустические анализаторы, которые очень полезны для использования в обучении вокалистов, имеющих проблемы с голосом – в этой связи акустические анализаторы позволяет диагностировать существующие голосовые нарушения, неинвазивно и достаточно быстро. Акустические анализаторы используются тогда, когда простая медицинская эндоскопия не в силах диагностировать нарушения голоса.

Автоаранжировщики – это программы, которые, по большому счету, являются полноценной цифровой заменой профессиональным аранжировщикам, только, в отличие от людей, аранжировка в программе отнимает значительно меньше времени. Для обучения учеников вокальному мастерству педагог задает музыкальную композицию в виде гармонической схемы в аранжировщике – с делением композиции, при наличии, на вступление, куплет, припев, коду и пр. Аранжировочный ряд состоит из специальных аккордовых символов, обозначающих те или иные

ноты или связки нот. После этого программа выбирает стиль звучания звукового ряда (к примеру, классика или джаз), – за чем следует автоматическое формирование аккомпанирующих звуковых партий. Это позволяет ученику с удобством разбирать музыкальные композиции в различных аранжировках для всестороннего развития своего голоса.

Узкоспециализированное направление аудиоредакторов, выделяемое в отдельный тип цифровых программ – секвенсоры. Программ-секвенсор записывает звуковой ряд – преимущественно, мелодические фразы (секвенции) [2, с. 231] и ритмические фигуры. Секвенция, или паттерн, – это последовательность мелодической фразы, повторяющая ее на разных высотах. Полный секвенцируемый цикл в вокальной педагогике называется звеном. Секвенсоры помогают организовывать автоматические музыкальные партии (что очень удобно, к примеру, на концертах), устранять неравномерности ритмического рисунка, задавать необходимую скорость звучания.

Караоке – ряд программ, воспроизводящих популярные песни (и, если речь идет о профессиональном караоке-софте, то еще и позволяющие записывать собственные титрованные композиции), нотный рисунок которых сопровождается субтитрами, зачастую – с пометками ударений в нужных местах, пауз, протяженности звучания и так далее.

И наконец – учебные музыкальные компьютерные программы. УМКП [5, с. 158; 4, с. 368] направлены на углубление теоретических знаний ученика – они помогают развивать музыкальный слух, формировать вокальные навыки, оттачивать музыкальную память, а также дают широкие знания по музыкальной литературе и произведениям.

Представленные типы цифровых программ позволяют всесторонне развивать вокальные характеристики и знания ученика. Знаменитый педагог Е.О. Моисеев предлагает следующий ряд программ по каждой из секций обучения эстраднему вокалу [5, с. 173]:

- Для нотного набора: Finale, Sibelius, Encore. Это программы-нотные редакторы, которые преобразуют записанный пользователем звуковой сигнал в нотную схему. Перечисленные программы позволяют подбирать красивый стилиевой шрифт напечатания нот, а сам процесс набора происходит очень быстро, что является немаловажным фактором в эпоху “быстрой жизни”.
- Запись и редакция звука: Sound Forge, Adobe Audition, Audacity, Wave Editor. Данные программы позволяют: добавлять и вырезать звуковые фрагменты при работе с треком, вводить эффект “затухания” или “наращивания” громкости, производить нормализацию звуковой дорожки, ставить композицию на реверс или инвертирование.
- Автоматическая аранжировка: Band-in-Box. Данная программа является на настоящий момент универсальным аранжировочным со-

фтом в формате MIDI – формате цифрового музыкального интерфейса. Band-in-Box позволяет задавать аккордовый ряд, по которому программа автоматически выстраивает музыкальное звучание и сопровождение, внедряет в композицию сложные инструментальные соло-партии, имитирует стиль игры различных популярных музыкантов – в зависимости от заданных параметров.

- Программы-секвенсоры: FL Studio, Cubase. Данный программный ряд называют настоящими цифровыми аудио-студиями – софт подразумевает доступ к различным музыкальным трекам, звуковым сигналам и секвенсам. Стандартный набор FL Studio открывает пользователю доступ к 500 трекам, а Cubase – от 24 до неограниченного числа треков формата MIDI, неограниченное число звуковых дорожек и дорожек с функцией Visual Studio (полноценные цветковые звуковые рисунки). Также, в программу FL Studio входит стандартный набор из 14 гб звуковых единиц, что делает данную программу отличным педагогическим решением для создания полноценных звуковых композиций и репетиций вокала (тогда как FL Studio, как уверяет Е.О. Моисеев, больше подходит для создания простой музыкальной схемы и отдельных MIDI-звуков).
- Программы для караоке-репетиций. Е.О. Моисеев предлагает использовать караоке-плееры – то есть самостоятельные технические устройства-аудиосистемы, в которые входит функция караоке и определенный набор песен, который можно по желанию расширять. Однако если говорить о цифровом софте, то в первую очередь нужно упомянуть программу PCDJ KARAOKE, обладающую: встроенным файловым поисковиком, который автоматически находит и сортирует находящиеся на устройстве файлы караоке-форматов; режимом настройки темпа и типа/стиля отображения текста; различными вокальными режимами (соло-партии, дуэт и прочее). Также можно упомянуть о караоке-плеерах KantoKaraoke и Vanbasco'sKaraoke Player, обладающих полным музыкальным интерфейсом и простой навигацией.
- УМКП: музыкальные игры, теоретические и мультимедийные пособия. Многие популярные музыканты/музыкальные блогеры записывают собственные курсы по обучению вокалу и распространяют их в Интернете.

Итак, цифровое программное обеспечение современным педагогам по вокалу дает широкий простор для творчества и разработки модели обучения эстраднему вокалу, с возможностями записи, обработки и редактирования музыкальных композиций различных порядков, репетиции собственных и популярных композиций и подражания исполнению знаменитых музыкантов при помощи караоке-пения.

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы выяснили, что существует широкий ряд групп цифровых программ для обучения

вокалу, основными из которых являются звукоредакторы и звукоанализаторы. Звуковые редакторы служат инструментом в ходе вокальной тренировки, а также помогают составить необходимые спектроанализаторы. Звукоанализаторы призваны помогать разбирать конкретные композиции на компоненты. Программы-аранжировщики предоставляют ученику нотный рисунок композиции. Секвенсоры помогают работать уже с готовой композицией – автоматизировать различные партии, устранять ошибки в музыкальном рисунке. Караоке-программы используются для оттачивания вокального мастерства по популярным музыкальным композициям.

Литература

1. *Ветлугина Н.О.* Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения: дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. С. 1–27.
2. *Konovalova, S.A., Tagiltseva, N.G., Aksarina, O.O., Ward, S.V.* Information Technology in Teaching Future Pop Vocalists to Promote Their Creativity at the University // *Smart Innovation, Systems and Technologies*. – 2021. – Vol. 240. – P. 229–237.
3. *Коваль Л.М.* Преимущество комплексной методики в преподавании эстрадного вокала // *Преподаватель XXI век*. 2011. № 4. С. 111–113.
4. *Лагода Л.Б.* Создание мультимедийных продуктов как средство повышения эффективности музыкальной подготовки студентов колледжа // *Теоретические и практические аспекты образования в сфере культуры и искусства*. Сургут, 2013. С. 366–370.
5. *Мусеев Е.О.* Информационно-коммуникационные (компьютерные) технологии в музыкальном искусстве эстрады: педагогический аспект // *Музыкальное искусство и образование*. 2019. Т. 7, № 4. С. 158–175. [Электронный ресурс] – URL: <https://doi.org/10.31862/2309-1428-2019-7-4-158-175> (дата обращения: 20.09.2022).
6. *Pereverzeva M.V., Sumser J.* Advantages of digitalization of art education // *Economic and social development: book of proceedings*. Moscow, 2020. P. 333–339.

The use of digital technologies in vocal education

Veronika O. Sumtsova

master's student, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0306-7836>

e-mail: SumtsovaVO@mgpu.ru

Keywords: digital technologies, vocal training programs, pop vocal, sequencer programs, auto-arrangers, educational musical computer programs.

Цифровые образовательные технологии и межпредметная трансформация при изучении математики в школе

Суходолова Е.В.

*Магистрант, кафедра математики и методики преподавания математики, Российская Федерация, Оренбургский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОГПУ)
г. Оренбург, Российская Федерация
e-mail: kat.suhodolova.20@gmail.com*

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровой ресурс, математика, виртуальные экскурсии.

Концепция духовно-нравственного развития личности ориентирует учреждения образования на воспитание, нацеленное на достижение определенного идеала – образа человека, имеющего приоритетное значение для общества в определенных исторических социокультурных условиях. 2022 год объявлен в Российской Федерации народным искусством и нематериальным культурным наследием народов России. Неотъемлемым элементом изучения культурного наследия является работа с краеведческим материалом – знакомство с историей, культурой и природными богатствами своей страны.

Урок математики в свою очередь также должен нести в себе воспитательный компонент. Цель исследования состояла в поиске методов включения в содержание урока краеведческого материала, а также задач по физике, химии, биологии, литературе, а в некоторых случаях и МХК, ввиду актуальности развития логического и творческого мышления школьников, в чем и состоит новизна исследования. Одним из ценных средств активизации познавательной деятельности и развития общекультурного потенциала обучающихся являются виртуальные предметные экскурсии, что в свою очередь оказывает влияние на качество математического образования и доказывает эффективность разработанного проекта. Для удобной навигации разрабатывается виртуальная экскурсия с применением бота в Telegram.

Исследование было проведено на базе ЧОУ «СОШ «ОР-АВНЕР» г. Оренбурга. В качестве целевой аудитории были выбраны обучающиеся 8–11 классов. Для достижения цели предложена игровая форма обучения. В экскурсии принимают участие группы обучающихся, численностью до 7 человек. Количество групп не ограничено. Игровая модель: обучающиеся вступают в диалог с чат-ботом в Telegram или ВКонтакте, выступающего от лица одного из выдающихся деятелей города Оренбурга, получают задачи с краеведческим содержанием, отправляют ответы и получают подсказки. Экскурсия сопровождается картой, на которой

указаны расстояния между объектами. Каждое новое местоположение рассчитывается в соответствии с масштабом и задается расстоянием по старинной системе мер. Выполнив все задания и посетив все локации, обучающиеся получают финальное сообщение, и экскурсия считается завершенной. Продолжительность одной экскурсии – 40 минут.

С точки зрения развития проектной деятельности подобные экскурсии могут быть разработаны обучающимися и самостоятельно под руководством учителя (тьютора). Тогда класс или группа может быть разделен на мини-группы. На первом этапе обучающимся необходимо собрать краеведческий материал о родном городе. Далее каждая группа вносит свой вклад проектную деятельность, работая с собранной информацией. Например, одна из групп составляет задачи по математике, истории, химии, биологии, взяв за основу краеведческий материал. Вторая группа обучающихся работает над созданием бота или сайта. Завершив выполнение всех этапов реализации проекта, обучающиеся представляют свой продукт, который также может быть апробирован на обучающихся школы.

Рассмотрим содержательные основы проекта на примере виртуальной экскурсии по городу Оренбургу.

Локация 1. Набережная р. Урал;

Локация 2. Памятник Валерию Чкалову;

Локация 3. Памятник Сарматский олень;

Локация 4. Драматический театр им. М. Горького;

Локация 5. Башня с часами;

Локация 6. Памятник А.С. Пушкину и В.И. Далю.

Примеры математических и литературных задач с краеведческим содержанием.

Локация 1. Набережная реки Урал.

Перед вами музей истории г. Оренбурга. Незабываемой страницей нашей истории, постоянно привлекавшей внимание многих деятелей культуры, стала «Пугачевщина». Среди тех, кто заинтересовался этим событием, был поэт Александр Сергеевич Пушкин. С этой целью в 1833 году он отправился в Оренбургский край. Итогом поездки стало написание исторической работы «История пугачевского бунта» и знаменитого романа «Капитанская дочка. Во многом поэтому у входа в музей расположен памятник Пушкину. Прочитайте отрывок из произведения и составьте четверостишие, используя выделенные слова.

«...Вскоре все заговорили о ПУГАЧЕВЕ. Комендант послал урядника с поручением разведать хорошенько обо всем по соседним селениям и КРЕПОСТЯМ. Урядник возвратился через два дня и объявил, что в степи верст за шестьдесят от крепости видел он МНОЖЕСТВО ОГНЕЙ и слышал от башкирцев, что идет НЕВЕДОМАЯ СИЛА. Впрочем, не мог он сказать ничего положительного, потому что ехать далее побоялся...»

Локация 5. Башня с часами.

Одним из самых узнаваемых символов города Оренбурга является башня с часами. Возведение башни высотой почти 35 метров было приурочено к 250-летию со дня основания Оренбурга. Первыми на башне появились часы-куранты, которые в 1985 году были изготовлены на часовом заводе города Кривой Рог. Рассмотрите фотографию и определите время, которое показывают часы, и угол между часовой и минутной стрелкой.

Локация 6. Памятник А.С. Пушкину и В.И. Даю.

Перед вами достопримечательность города Оренбурга, расположенная в центре города, в сквере им. Полины Осипенко. Появление памятника связано с пребыванием А.С. Пушкина и В.И. Даля в Оренбуржье. Двухметровая скульптурная композиция из бронзы, запечатлевшая поэтов золотого девятнадцатого века, была открыта в 1998 году, к юбилею областного центра. Определите примерный рост Пушкина (с точностью до десятых), если он составляет 80,5 % от высоты памятника.

Апробация материалов включала диагностику уровня мотивации к учению по методике А.Д. Андреевой, результаты которой показали положительное влияние предложенных материалов на формирование продуктивной мотивации и положительного эмоционального отношения к предмету ввиду междисциплинарного характера экскурсии. Применение предложенных материалов отвечает требованиям ФГОС нового поколения, нацеливающим образовательные организации на совершенствование процесса обучения и внедрение инновационных технологий в процесс обучения.

Литература

1. *Егорова Е.М.* К вопросу о цифровизации в обучении математических дисциплин // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 4 (33). С. 121–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovizatsii-v-obuchenii-matematicheskikh-distiplin>
2. *Устюжанина Н.В.* Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. 2017. № 2. С. 70–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya>
3. *Язецкий Е.Ю.* Чат-бот как средство сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. 2021. № 17 (359). С. 17–20. URL: <https://moluch.ru/archive/359/80327/>

Activity Experience of First-Year Students

Ekaterina V. Sukhodolova

*Master student, Department of Mathematics and Methods of Teaching
Mathematics, Russian Federation, Orenburg State Pedagogical University
(FGBOU VO OGPU), Orenburg, Russian Federation
e-mail: kat.sukhodolova.20@gmail.com*

Keywords: digital technologies, digital resource, mathematics, virtual excursions.

Ключевые принципы формирования моделей смешанного обучения в современных вузах

У Линь
аспирант

Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация
e-mail: Wulin5250@yandex.com

Ключевые слова: ключевые принципы, модель обучения, смешанное обучение, онлайн-обучение.

Смешанное обучение – это способ обучения, при котором нужные знания и навыки передаются нужным учащимся в нужное время путем применения нужной технологии обучения, соответствующей нужному стилю обучения, что позволяет достичь наиболее оптимальных результатов обучения [1]. Правильный анализ целесообразности имеет ключевое значение для формирования модели смешанного обучения в современных университетах.

Во-первых, необходимо провести анализ обучающихся и анализ содержания обучения. При этом необходимо полностью рассмотреть следующие два момента.

1. полностью учитываются интересы обучающихся и поддерживается двойная субъективность. Анализируются характеристики обучающихся и выясняются соответствующие характеристики обучающихся путем оценки их подготовительных знаний, стилей и предпочтений в обучении и т.д. Смешанное обучение сочетает в себе два направления обучения, с одной стороны, преподаватель играет роль направляющую, организующую и контролирующую для обеспечения эффективного обучения, а с другой стороны, студенты берут на себя инициативу участия в обучении через исследование и сотрудничество, привнося свою субъективность. Поэтому этот принцип двойной субъективности необходимо в полной мере учитывать при формировании модели смешанного обучения.

2. всесторонний анализ содержания обучения и ориентация на достижение цели. Смешанное обучение должно основываться на определенных целях обучения, органично интегрировать классное и онлайн-обучение для достижения наиболее оптимальных целей обучения. При формировании модели смешанного обучения следует служить целям обучения с начала и до конца, выбирать наиболее подходящую модель смешанного обучения в соответствии с целями и содержанием обучения, в полной мере использовать соответствующие преимущества аудиторного и онлайн-обучения.

Потом, следует анализ среды смешанного обучения и разработка соответствующих ресурсов для обучения. В процессе формирования необходимо учитывать следующие аспекты.

1. сосредоточение внимания на взаимодополняющих преимуществах аудиторного обучения и онлайн-обучения. Классное обучение способствует доминирующей роли преподавателя. Преимущества онлайн-обучения заключаются в том, что студенты могут участвовать в обучении в любое время и в любом месте, преподаватели могут использовать онлайн-платформы для обучения, чтобы понять процесс обучения студентов и дать индивидуальные рекомендации [2]. Поэтому, найдя баланс между аудиторным и онлайн-обучением, используя их сильные и избегая слабых сторон, мы можем максимально оптимизировать цели обучения.
2. разнообразие учебных ресурсов. Ресурсы являются основой для учебной деятельности, и учебные ресурсы смешанного обучения включают как онлайн, так и офлайн ресурсы. Разнообразные учебные ресурсы могут обеспечить учащимся богатый сенсорный опыт, повысить их мотивацию к обучению.

Затем, основные аспекты модели смешанного обучения, то есть разработка аспектов реализации учебной программы. В процессе формирования необходимо обратить внимание на следующие моменты.

1. сочетание коллективного, самостоятельного и совместного обучения. В процессе смешанного обучения эффективное сочетание коллективного, самостоятельного и совместного обучения позволяет лучше выполнить задачи обучения и развивать способности студентов.
2. сосредоточиться на разнообразии интеракций. Смешанное обучение дает возможность преподавателям и студентам взаимодействовать различными способами. Это позволяет преподавателю обеспечивать руководство и контроль, а также своевременную оценку и обратную связь с учащимися, что помогает адаптировать обучение к их потребностям.
3. целостность и гибкость. Основная цель использования системного подхода к общему планированию системы обучения заключается в том, чтобы помочь преподавателям лучше контролировать весь процесс обучения [3]. Преподаватели могут отслеживать текущий уровень знаний учащихся и гибко изменять последующее обучение, а также проводить динамическую оценку и анализ после завершения этапа обучения.

Наконец, разработка компонента обратной связи и оптимизации оценки эффективности внедрения смешанного обучения. Необходимо уделить внимание разработке разнообразной оценки результатов обучения и построению системы оценки для смешанного обучения. И важно, чтобы методы оценивания были не только разнообразными, но и мотивировали и способствовали общему развитию учащихся. В модели смешанного обучения оценка должна быть разнонаправленной, включая не только оценку учебных достижений и результатов обучения студентов,

но и оценку методов, подходов, стратегий и эффективности преподавания преподавателя [4]. Система оценки обучения является важной частью обеспечения и повышения качества преподавания и обучения.

Поэтому в процессе смешанного обучения преподаватели должны, прежде всего, прояснить смысл смешанного обучения и ознакомиться с процессом смешанного обучения. Далее следует уточнить общие цели обучения. Затем проанализировать функциональные особенности учебной деятельности, поддерживаемой платформой смешанного обучения, сопоставить соответствующие цели и задачи, а затем разработать ресурсы и мероприятия для поддержки смешанного обучения и создания соответствующей учебной среды для учащихся. Наконец, услуги платформы по отслеживанию и регистрации обучения должны эффективно использоваться в сочетании с данными обратной связи в режиме онлайн для развития очного погруженного обучения. При очном обучении данные визуальной обратной связи могут быть использованы для своевременной модификации и улучшения качества преподавания. На основе результатов и отзывов системы оценки обучения, модель смешанного обучения будет постоянно совершенствоваться, чтобы в полной мере использовать ее преимущества и оптимизировать эффект обучения.

Литература

1. Лян Чжунфэн, Чжай Яньцзе, Ли Сюэцзюань. Дизайн и практика смешанного обучения на основе онлайн-пространства обучения // Образование взрослых в Китае. – 2018. – № 5. – С.101–105.
2. Фэн Бинь. Исследование модели смешанного онлайн и офлайн-обучения в университетах на основе перевернутого класса // Образование взрослых в Китае. – 2021. – № 11. – С.44–47.
3. Юй Сянь, Чжан Вэньлань. Состояние исследований и границы смешанного обучения // Современные образовательные технологии. – 2013. – № 7. – С.14–18.
4. Чен Пейлинь. Исследование реформы преподавания курсов менеджмента в колледжах и университетах на основе модели смешанного обучения // Китайский журнал мультимедиа и сетевого обучения. – 2020. – № 1. – С. 129–130.

Key principles for shaping blended learning models in modern higher education institutions

Wu Lin

graduate student

Lomonosov Moscow State University,

Moscow, Russian Federation

e-mail: Wulin5250@yandex.com

Keywords: key principles, learning model, blended learning, online learning.

Использование образовательного потенциала веб-сайтов для обучения русскому языку в старших классах

Фомина О.Н.

*магистрант, кафедра русского языка и методики преподавания русского
языка, Мордовский государственный педагогический университет (МГПУ)
г. Саранск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9817-4679>
e-mail: lyola.fom@yandex.ru*

*Научный руководитель – **Кашкарева Е.А.**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
русского языка и методики преподавания русского языка,
Мордовский государственный педагогический университет (МГПУ)
г. Саранск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>
e-mail: kashea@mail.ru*

Ключевые слова: русский язык, веб-сайт, образовательный потенциал,
цифровая технология.

В наше время всё большую актуальность приобретает проблема использования инновационных информационных технологий в современной школе. Одной из ключевых задач преподавания русского языка считается совершенствование коммуникативных навыков обучающихся, обучение использованию языковых конструкций в учебной, повседневной, профессиональной и других видах деятельности. Преподавателю необходимо обеспечить условия для того, чтобы каждый обучающийся мог овладеть средствами русского языка; использовать такие педагогические методы, которые способствовали бы проявлению активности и творческой самореализации каждого школьника. Научная новизна исследования заключается в описании образовательных возможностей веб-сайтов, применяемых на уроках русского языка, систематизации информации о типологии обучающих онлайн-ресурсов.

Актуальность исследования определяется поиском наиболее эффективных информационных ресурсов для преподавания русского языка и созданием методических рекомендаций по использованию образовательного потенциала веб-сайтов для обучения русскому языку в старших классах.

Инновационные педагогические технологии, к числу которых относится использование средств ИКТ и веб-сайтов, направлены на обеспечение образовательного процесса, ориентированного на личность обучающегося, а также на реализацию принципов индивидуальности и дифференцированного обучения, учитывающих качества и особенности школьников. Применение образовательного потенциала веб-сайтов

на уроках русского языка в старших классах может происходить при изучении лексических и синтаксических явлений; закреплении орфографических, пунктуационных и грамматических навыков на практике; на уроках развития устной и письменной речи. Использование веб-сайтов и порталов имеет неограниченный образовательный потенциал. Интернет-технологии предлагают возможность найти любую учебную информацию и отработать её при выполнении различных интерактивных упражнений.

Цель работы – определение образовательного потенциала веб-сайтов для обучения русскому языку в старших классах.

Гипотезой исследования является предположение о том, что применение на уроках русского языка в старших классах образовательного потенциала веб-сайтов направлено на решение учебных вопросов, наиболее важными из которых являются: интересная подача преподавателем учебного материала с использованием различных виртуальных средств; организация обратной связи со старшеклассниками в процессе мультимедийной и интерактивной работы; оценка результатов освоения знаний.

Решение проблемы и проверка гипотезы обеспечены комплексом взаимодополняющих методов исследования: теоретических (анализ методических, научных и лингвистических источников с целью образования методической базы исследования и понимания позиции учёных в интересующем нас вопросе); социолого-педагогических (в ходе преподавания русского языка в 5–11 классах общеобразовательной школы); экспериментальных (внедрение методических разработок и рекомендаций).

Методологической базой исследования послужили работы Н.К. Абдуллаевой, С.Р. Алыковой, С.С. Бабоновой, Е.В. Барановой, Ю.Н. Гостевой, Л.Н. Даниловой, И.Г. Захаровой, Г.М. Киселёва, посвященные современным образовательным информационным и цифровым технологиям.

Типология веб-сайтов в зависимости от назначения включает порталы организаций среднего и дополнительного образования; веб-сайты высших учебных заведений и их структурных подразделений; веб-страницы исследовательских и научных центров; научных и методических журналов; веб-сайты, на которых размещаются проектные и конкурсные работы; платформы с упражнениями и интеллектуальными тренажёрами; виртуальные библиотеки и информационные сайты учреждений культуры; профессиональные веб-ресурсы учителей, педагогов и исследователей; информационно-поисковые и ознакомительные веб-страницы.

К числу наиболее часто используемых в обучении русскому языку образовательных веб-сайтов относятся те порталы, которые имеют функции визуального представления информации с применением мультимедийного толкования понятия, цифровой анимацией, графическими

схемами, упорядоченными таблицами, инфографикой и лонгридами (текстами, сочетающимися с мультимедийными компонентами).

Для проверки знаний обучающихся 10 класса по теме «Знаки препинания в сложноподчинённом предложении с несколькими придаточными» и контроля усвоения материала по изученным ранее темам можно предложить выполнить следующее задание.

Соотнесите предложение с его характеристикой, выделите грамматические основы.

- 1) Я наблюдал, как на небе зажглись звёзды, как постепенно стихло всё вокруг.
- 2) Впереди пробежала девочка, за которой, виляя хвостом, поспешил последовать довольный пёс.
- 3) Наступила долгожданная весна, и птицы вновь запели свои весёлые песни, соревнуясь в звонкости и красоте.
- 4) Пришло раннее лето, солнечное и прохладное.

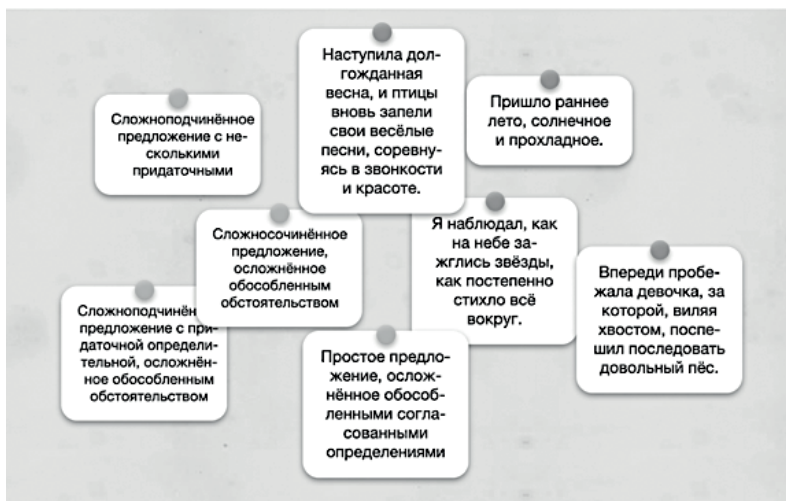


Рис. 1. Интерактивное упражнение.

Веб-платформа LearningApps.org обладает большим образовательным потенциалом. Она проста в использовании и позволяет учителю за сравнительно короткий отрезок времени сконструировать задания и перевести этапы объяснения нового материала, закрепления полученных знаний в интерактивную форму, интересную обучающимся. Составленные на данной платформе упражнения способствуют формированию навыков мышления, учат разграничивать изучаемые понятия, сопоставлять их, искать сходства и отличия, осуществлять анализ, искать пути решения учебных задач, формулировать выводы, искать и исправлять

ошибки и недочёты. Работая с сайтом индивидуально, старшеклассники участвуют в исследовательской деятельности, осуществляют самоконтроль усвоенных знаний. Использование веб-платформы помогает учителю более эффективно управлять образовательным процессом, достигать планируемых результатов обучения и формировать необходимые учебные компетенции обучающихся.

В ходе исследования определено, что многообразие электронных образовательных ресурсов, их функций и возможностей позволяет говорить о высоком лингводидактическом потенциале использования веб-сайтов на уроках русского языка в старших классах. Учитель может использовать интерактивные возможности сайтов, планируя на занятиях задания, посвящённые конкретной теме русского языка и размещённые на образовательных порталах, применять визуальные и аудиовизуальные средства обучения, получать мгновенную обратную связь, проводить групповую и фронтальную работу на уроках, осуществлять регулярный контроль знаний обучающихся.

Интегрирование инновационных цифровых технологий в проведение школьных занятий благоприятно влияет на активизацию образовательного процесса, повышение темпа восприятия обучающимися новых знаний, увеличению количества заданий для самостоятельного выполнения школьниками.

Использование образовательного потенциала веб-сайтов является актуальной и перспективной инновационной технологией, которая будет совершенствоваться в дальнейшем и применяться как в школьной, так и вузовской практике преподавания русского языка.

Литература

1. *Бабонина С.С.* Использование ИКТ в процессе реализации ФГОС НОО на уроках русского языка [Электронный ресурс] // Вопросы педагогики. 2020. № 10–2. С. 29–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44152994> (дата обращения: 14.09.2022).
2. *Баранова О.В.* Цифровые технологии на уроках русского языка: теория и практика [Электронный ресурс] // Вопросы педагогики. 2021. № 10–1. С. 27–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46711213> (дата обращения: 11.09.2022).
3. *Долматов А.В.* Креативные и проектные технологии в образовании. Москва: КНОРУС, 2022. С. 13–17.
4. *Савельева Ю.И.* Цифровые технологии в практике учителя русского языка [Электронный ресурс] // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 3 (41). С. 70–78. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47503402> (дата обращения: 12.09.2022).

The Use of Educational Potential of Websites in Russian Language Teaching in High School

Fomina O.N.

*Master's Student, Department of the Russian Language
and Methods of Teaching the Russian Language, Mordovian State
Pedagogical University (MSPU), Saransk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9817-4679>

e-mail: lyola.fom@yandex.ru

*Scientific adviser – **Kashkareva E.A.***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of the Russian Language and Russian Language Teaching Methods,
Mordovian State Pedagogical University (MSPU)*

Saransk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4289-4183>

e-mail: kashea@mail.ru

Keywords: Russian language, website, educational potential, digital technology.

Виртуализация пространства межличностного общения подростков как условие и проблема успешной социализации

Шахова Е. С.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: shahova-e@mail.ru

Ключевые слова: социализация подростков, виртуализация общения, кибер-социализация, межличностное общение, Интернет-зависимость.

Проблемой современных подростков является смещение общения в виртуальную среду и его влияние на социальную адаптацию: социальную активность, автономность, усвоение нравственных норм, самоконтроль.

В 21в. новым массовым средством общения стали мобильные телефоны, компьютеры и планшеты. Мобильный телефон – средство и ролевого, и межличностного общения, которое принципиально отличается от других технических средств, включая стационарные телефоны, уже тем, что он находится в симбиозе со своим пользователем, перемещаясь вместе с ним во времени и пространстве. С каждым годом возможности и функции этих устройств увеличиваются, всё больше становясь «продолжением человека», средством его самореализации и деятельности, и, фактически, являются неотъемлемой частью ежедневной жизни. Важнейшей особенностью процесса социализации сегодня является активное участие на всех стадиях, охватывая все возраста человеческой жизни, нового, динамично развивающегося института социализации – глобальной сети Интернет. Так как данное явление в нашей стране носит массовый характер последние 15–20 лет, ежедневно увеличивая своё присутствие, а, следовательно, и влияние, по экспоненте, мы не имеем значимых практических исследований, дающих оценку данному явлению. Очевидно пока то, что на формирующееся сознание, психическое и физическое здоровье детей и подростков приходится большее влияние. Настоящее положение подчеркивает актуальность данного исследования.

Объектом исследования является социализация подростков

Предметом исследования является виртуализация общения как условие и проблема социализации подростков

Цель данного исследования исследовать проблему виртуального общения в подростковом возрасте и его влияния на социализацию

Использованные методики:

Методика для изучения социализированности личности (Рожков М. И.)

Опросник установок по отношению к интернету (Губенко Э.В.)

Тест определения типа характера по Юнгу

При анализе данных были использованы следующие методы: описательная статистика, коэффициент корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни.

В исследовании приняли участие: 47 учащихся средних классов общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области от 11 до 15 лет (средний возраст 12,6), из них 12 мальчиков и 35 девочек.

Интернет как виртуальное пространство выполняет целый ряд функций: информационную, коммуникативную, образовательную, культурно-просветительскую, воспитательную, интегративную, нормативную и рекреационную.

Виртуальное пространство способствует тому, что индивид усваивает правила и модели поведения свойственные именно виртуальному общению, и они могут быть сложно переносимы на реальное пространство. Подростки, проводящие много времени в виртуальном пространстве, оказываются не способны выстраивать диалог, не владеют грамотной речью, испытывают сложности с распознаванием и выражением эмоций, не умеют сочувствовать, не ощущают границ.

При общении через интернет стираются этические нормы и становятся допустимыми хамство, оскорбления и иные проявления вербальной агрессии. Часто толчком к агрессивному поведению в интернете становится возможность входить в любой разговор начатый кем-либо в комментариях или на форумах. Это позволяет играть со своей идентичностью и повышать чувство собственной значимости за счет конфликтного общения.

В условиях виртуализации общения выделяются следующие проблемы социализации: ухудшение коммуникативных способностей, развитие депрессий, радикализация молодежи и вовлечение их в неблагонадежные группы, размытие культурных границ и ценностей, расширение характеристик «общества потребления».

В то же время создаваемые виртуальной средой условия могут расширять возможности общения подростков, особенно подростков из малых населенных пунктов. Исследования показывают, что виртуальное общение может снижать социальную тревожность, уменьшать стресс, способствовать углублению связей с друзьями и родителями.

Анализ результатов исследования

На первом этапе пилотажного исследования проводился социальный опрос (Анкета из 20 вопросов) для контроля дополнительных переменных.

Исходя из гипотезы исследования, что отсутствие контроля со стороны взрослых (лимита) может влиять на усвоение норм социальной среды, в анкету был включен вопрос о том, ограничивают ли родители время, проводимое подростком в интернете.

На вопрос ограничивают ли родители время, проводимое подростком в интернете 24,5 %, ответили, что ограничивают (рис. 1). У 2 % интернета нет вообще, и 73,5 % сами решают, сколько использовать интернет – родители не ставят ограничений.

моё время нахождения в сети ограничено родителями

 Копировать

49 ответов

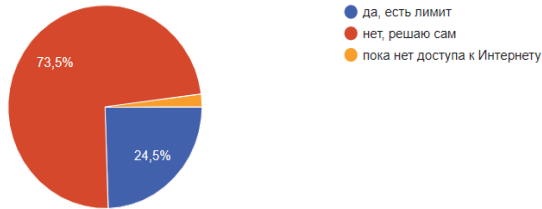


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Ограничивают ли родители твое время в интернете?».

Следовательно, что только небольшая часть родителей беспокоится о том, сколько их дети проводят времени в интернете и ограничивают его. В то же время три четверти родителей доверяют детям самостоятельно управлять своим временем в интернете.

Анализ различий между этими группами с помощью критерия Манна-Уинти показал, что подростки, чье время в интернете имеет лимит (11 человек) и подростки у которых нет ограничений (33 человека) различаются по показателям опросника установок по отношению к интернету: социальный комфорт и общее значение проблемного использования интернета (табл. 1).

Те подростки, которые решают сами, сколько им времени использовать интернет, имеют более высокие показатели социального комфорта и более высокий уровень проблемности использования интернета. То есть подростки чьи родители ограничивают их время в интернете в меньшей степени имеют зависимость от интернета и чуть меньше предпочитают общение в сети общению в реальности.

Тогда как подростки, чье время в интернете никак не ограничивается родителями, более склонны чувствовать себя в сети комфортнее и безопаснее, чем в реальности, более склонны к замещению общения в реальности общением в социальных сетях, а также имеют более выраженную тенденцию к зависимости от интернета, когда все мысли вертятся вокруг интернета, а время вне интернета воспринимается тягостно.

При этом в обеих группах проблемность использования интернета имеет средний уровень с тенденцией к низкому. То есть обнаруженные различия не критичны.

Таблица 1

Различия между группами, имеющими лимит на использование интернета и не имеющими ограничений

		Есть лимит в интернете		Решаю сам		Значимость критерия Манна-Уитни
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Проблемное использование интернета	<i>Социальный комфорт</i>	2,1	0,5	2,5	0,5	0,037
	<i>Общее значение ПИИ</i>	85,4	16,9	96,2	16,3	0,049

Далее была проведена диагностика с помощью методики для изучения социализированности личности, со шкалами: Социальная адаптация, Автономность, Социальная активность, Нравственность и Общий уровень социализации.

По пятой шкале общий уровень социализации респонденты, участвовавшие в исследовании, преимущественно, попали в средние значения, которые характеризуются как нормальная социализация, в связи с этим характеристика выборки общая.

Далее, для проверки гипотезы, что подростки с проблемным использованием интернета (ПИИ) менее социально адаптированы, было необходимо определить уровень проблемности использования интернета. Для изучения нормативного или проблемного отношения к Интернету был использован опросник установок по отношению к интернету со шкалами: Социальный комфорт, Одиночество/депрессия, Сниженный самоконтроль Отвлечение и Общее значение ПИИ.

Общий показатель проблемного использования интернета показывает, что около четверти респондентов имеют высокий уровень проблемного использования интернета, им сложно контролировать свое поведение в интернете и не отвлекаться на развлечения в интернете, когда есть другие важные дела (рис. 2). У половины респондентов средний уровень проблемного использования интернета, и у четверти низкий.

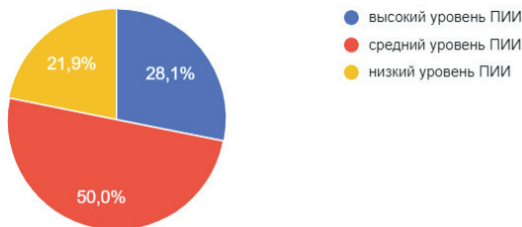


Рис. 2. Распределение уровня проблемного использования интернета среди респондентов.

Исключив респондентов со средним уровнем ПИИ, выборку поделили на 2 подгруппы: тех, кто имеет «низкий уровень ПИИ» (10 человек) и «высокий уровень ПИИ» (13 человек).

Обнаруженные различия в показателях социализации отображены в таблице 2.

Критерий Манна-Уитни показал статистически значимые различия между группами подростков по критерию автономность и социальная активность. Это говорит о том, что чем меньше в жизни подростка проблемного использования интернета в свободное время, тем ниже его социальная автономность. Подростки склонные к зависимому от интернета поведению меньше ориентируются на свои интересы, могут быть зависимы от чужого мнения.

Таблица 2
Различия между группами, имеющими различный уровень проблемного использования интернета

	Низкий уровень проблемного использования интернета		Высокий уровень проблемного использования интернета		Значимость критерия Манна-Уитни
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Автономность	2,9	0,7	2,5	0,7	0,051
Общий уровень социализации	55,7	7,4	52,2	9,7	Подростки с нормальным использованием интернета социально активнее, они легче устанавливают новые связи и больше общаются с другими людьми, они более нацелены на достижения и успех. 0,172
Интроверсия-экстраверсия	57,8	13,3	53,5	15,6	0,397

Таким образом, видны проблемы у подгруппы с ПИИ – низкий уровень автономности и социальной активности.

Дополнительно, для проверки этих результатов были рассмотрены корреляции между показателями социализации и ПИИ (табл. 3).

Статистический анализ ранговых корреляций Спирмена показал, что существует отрицательная взаимосвязь между таким критерием успешной социализации как «автономность» и «социальный комфорт», т.е. при высоких показателях «автономности» у подростков наблюдаются низкие показатели «социального комфорта в социальной сети» и наоборот.

Следовательно – чем более подросток проявляет автономность в социуме, соответствующую его возрасту, тем меньше трудностей он испытывает в живом общении, и не склонен к предпочтению виртуального способа общения. В то время как чем ниже у подростков автономность, чем хуже они умеют отстаивать свои интересы и желания, тем более они склонны к выбору виртуального способа общения как более легкого.

Таблица 3

**Корреляции между показателями социализации
и установками по отношению к интернету**

	Коэффициент корреляции Спирмена	Значимость
Автономность & Социальный комфорт в интернете	-0,322	0,032
Социальная активность & Социальный комфорт в интернете	-0,273	0,072

Так же можно отметить как тенденцию слабую отрицательную взаимосвязь (уровень значимости 0,070) между показателями «социальная активность» и «социальный комфорт в интернете». Т.е. при высоком стремлении к взаимодействию и кооперации с другими людьми, стремлении к успеху у подростков ниже склонность предпочитать виртуальное общение реальному, им комфортно живое взаимодействие. И наоборот, подростки с низким стремлением к общению больше ценят те возможности взаимодействия, которые дает виртуальная реальность.

Литература

1. *Логутова Е.В.* Личностные особенности подростков с различным уровнем интернет – зависимости / Е.В. Логутова, Е.А. Гамалей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 357–360.
2. *Ломов Б.Ф.* Проблемы общения в психологии / Б.Ф. Ломов М.: Владос, 2001. – 245с.
3. *Лутошкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. – Москва: Педагогика, 1988. – 125 с.
4. *Мамонтова М.С.* Особенности молодежных виртуальных коммуникаций // Современное общество: актуальные проблемы и перспективы развития в социокультурном пространстве. – 2019. – С. 169–174.
5. *Недбаева С. В., Ткаченко В. В.* Тенденции и психологические особенности социализации личности в интернет-пространстве // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. – 2021. – № . 1. – С. 248–252.

**Virtualization of the interpersonal
communication space of adolescents as a condition
and problem of successful socialization**

Shakhova E.S.
*Master's student,
Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russia
e-mail: shahova-e@mail.ru*

Эффективная практика развития компетенций педагогов в экономическом лицее при использовании цифровых технологий

Яцкова В.В.

*магистрант 1 курса,
направление «Педагогическое образование»,
профиль «Образовательный менеджмент»,
Институт дополнительного образования,
ФГОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»,
Новосибирск, Россия*

*Научный руководитель – Н.Н. Журавлева
канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «НГПУ»*

Работа посвящена проблеме развития образовательной системы в условиях цифровизации. Обоснована необходимость повышения уровня информационных компетенций педагогов с целью повышения качества образования в учебно-воспитательном пространстве экономического лицея.

Ключевые слова: образовательная система, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, инновационная система, системно-деятельностный подход.

Одним из ведущих векторов развития современной образовательной системы РФ является применение цифровых технологий в образовательном процессе. Благодаря постоянному обновлению, закупке и установке нового оборудования у школ появляется возможность менять направление педагогической деятельности. Создаются новые условия для успешного обучения и всестороннего развития личности каждого ребёнка.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ», информационно-образовательная среда включает в себя электронные ресурсы, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивает освоение всеми школьниками образовательных программ в полном объеме [2].

Д.С. Шалина, В.А. Ларионова и др. под цифровой образовательной средой понимают «пространство, обеспечивающее образовательный процесс необходимыми информационными, техническими и социальными ресурсами для эффективного взаимодействия его участников» [3, с. 104].

После анализа системы обучения становится понятно, что в образовательном учреждении созданы необходимые условия для дальнейшего развития интеллекта, творческих способностей и личностного роста детей. А так как, по мнению А.В. Морозова, Л.Н. Самборской, личность учителя является ведущим фактором любого обучения [1], то при работе с обучающимися педагоги МБОУ «ЭКЛ» продолжают разрабатывать

индивидуальные программы обучения (при необходимости); создавать и поддерживать тёплую, эмоционально безопасную атмосферу на занятиях; использовать различные стратегии, формы, методы, приёмы, технологии обучения с применением цифровых ресурсов; поощрять творчество и работу воображения, стимулируя развитие умственных процессов.

Таким образом, реализация программы внедрения цифровой образовательной среды в пространство экономического лица является одной из успешных практик при осуществлении системно-деятельностного подхода в соответствии с ФГОС.

Литература

1. *Морозов А.В., Самборская Л.Н.* Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды. // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). – С. 43–48.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). – М., 2022.
3. *Шалина Д.С., Ларионова В.А.* и др. Использование инструментов цифровизации в образовательной среде. // Новые материалы и технологии: сб. науч. ст. IX Российско-Казахстанской молодежной науч.-техн. конф., Барнаул, 17 декабря 2021 г. Вып. 9. Барнаул., 2021. – С. 104–107.

Геймификация в практико-ориентированном процессе обучения

Болтышев М.Г.

Введение

Одним из приоритетных направлений современного образования является использование различных методов улучшения качества обучающих мероприятий, способов вовлечения и мотивации обучающихся. Одним из таких подходов является вовлечение в процесс обучения через игровые механики — геймификацию. Преимуществами данного подхода являются вовлечение в процесс обучения, а также активизация познавательной деятельности. Обучающиеся совместно с приобретением нового опыта и формированием различных навыков также приобретают игровой опыт, который приносит им удовольствие. Но использование данного метода влечет за собой ряд существенных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и методологи в области обучения.

Геймификация является основным механизмом вовлечения учеников в учебный процесс в цифровой среде, и от грамотного использования данного метода зависит отношение ученика к процессу обучения. Важнейшим навыком для современного педагога становится умение грамотно проектировать геймифицированные системы, при этом важны теоретический обзор литературы, существующих практик по применению геймификации в образовательных целях, обсуждение различных моделей построения обучающих систем с элементами геймификации, выявление противоречий и актуальных направлений для углубленного изучения вопроса геймификации в цифровом обучении.

Блок 1. Современные исследования в геймификации

Термин «геймификация» ввел Ник Пеллинг в 2002 году и использовал его для описания ускоренного взаимодействия с программными интерфейсами. Но сам термин вошел в обиход лишь в 2008 году и использовался при привлечении клиентов в сферах продаж и маркетинга. Классическим определением геймификации служит «применение игровых механик вне игрового контекста». Само это определение лаконично, но уже не является исчерпывающим. Российские исследователи предлагают альтернативное определение, а именно: «Геймификация — это методология по использованию метаигровых элементов и механик с целью корректировки человеческого поведения за счет создания благоприятного эмоционального фона».

В книге по обучению разработке игр на движке Unity Майкл Гейг, руководитель направления информационно-разъяснительной работы компании Unity Technologies, дает интересное определение: «Процесс превращения в игру называется геймификацией». Данное определение

он вводит для описания процесса разработки игры, в котором используется термин «игрушка» — это объект или набор объектов, которыми может управлять пользователь, влиять на них. Игра же получается при помощи добавления к «игрушке» механик, таких как цели, правила и преграды. Данное определение расширяет понятия геймификации в привычном понимании, так как оно не может существовать без понятия игрушки, а именно объектов, которыми может управлять пользователь.

За всю историю существования термина «геймификация» сформировалось большое количество конструктов, созданных как крупными компаниями, так и отдельными профессионалами из разных областей. Рассмотрим некоторые из них.

К. Вербах и Д. Хантер предложили алгоритм действий, который содержит шесть этапов разработки геймификации:

1. Определение целей — на что будет направлена геймификация, какие изменения ждут участники от применения элементов игры.
2. Описание желаемого поведения обучающихся.
3. Описание целевой аудитории — для выбора наиболее подходящих образовательных ресурсов.
4. Проектирование и описание циклов вовлечения и продвижения в системе геймификации. При этом цикл продвижения является процессом изменения цикла вовлечения.
5. Оценка процесса на предмет увлекательности. Необходимо учитывать, что задания должны быть интересны.
6. Выбор и применение оптимальных средств и технологий. Для каждой задачи должен быть использован адекватный инструмент.

Для качественного проектирования обучения с игровыми элементами в методологию применяют типологию игроков Р. Бартла, которая была создана для массовых он-лайн игр и применялась для разработки многопользовательских игр.

Р. Бартл исследовал поведение людей в массовых он-лайн играх и выделил среди них четыре типа поведения, классифицируя их по ключевым факторам. В его модели две оси, которые разделяют плоскость на соперничество и кооперацию, а также взаимодействие с другими игроками или же с самим игровым миром (рис. 1).

- накопители (achievers) — основной мотив данного типа участников игры — заполучить награды в игре, одержать победу над самой игрой;
- дуэлянты (killers) — мотив данного типа игроков — в победе над другими игроками, демонстрация своего превосходства;
- исследователи (explorers) — мотивом для этого типа служит изучение игрового мира;
- компаньоны (socializes) — мотивом для данного типа игроков является желание быть в компании людей, общаться.



Рис. 1

Блок 2. Определения места геймификации среди схожих направлений применения игр в образовании

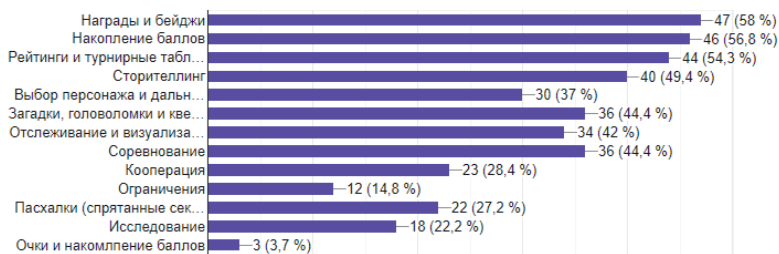
Для понимания области применения игр в обучении требуется разделить ее на составные части. Игровым обучением обычно называют всю область применения игр в обучении. Аналогичный смысл несет термин Game-based learning (GBL), который применяется в зарубежной литературе. Все игры, сопровождаемые педагогом или экспертом, попадают в раздел игропрактики — это дидактические игры, трансформационные игры, деловые игры и производные от них. Такие игры имеют четкую структуру и дидактические цели. Игры, в которые можно сыграть без участия эксперта или педагога, попадают в раздел образовательных (обучающих, развивающих) — они направлены в первую очередь на получение игроком удовольствия за счет приобретения новых знаний или же формирования нового опыта. Из-за своей особенности образовательные игры могут упрощать обучающие цели, а вот серьезные игры, наоборот, могут пренебречь развлечением ради обучающего результата. Деловые игры, или бизнес-симуляции (бизнес-игры), выступают инструментами для освоения сотрудниками компании навыков через отыгрывание определенных ролей в группах при надзоре бизнес-тренера или игропрактика. Для самостоятельного развития навыка применяются симуляторы и имитаторы, которые могут быть предназначены в качестве как игр для развлечения, так и серьезных игр, направленных на конкретные дидактические цели.

И последней категорией являются геймификация и плейфикация. Геймификация создает игровой опыт без создания самой игры. Если все вышеописанные методы предполагают наличие полноценной игры, то в случае с геймификацией она отсутствует, но пользователь получает игровой опыт. Плейфикация отходит от привычных систем игрового дизайна, которые применяются в геймификации, оставляет только удовольствие от самой игры. В плейфикации нет наград, соревнований или достижений. Она основывается на переживании личного опыта, творчества и импровизации подобно переживаниям актеров театра. Часто принципы плейфикации применяются в бизнес-тренингах, где задается контекст, но события могут развиваться по незапланированному сценарию, и каждый участник переживает новые знания через свой опыт в игровой форме.

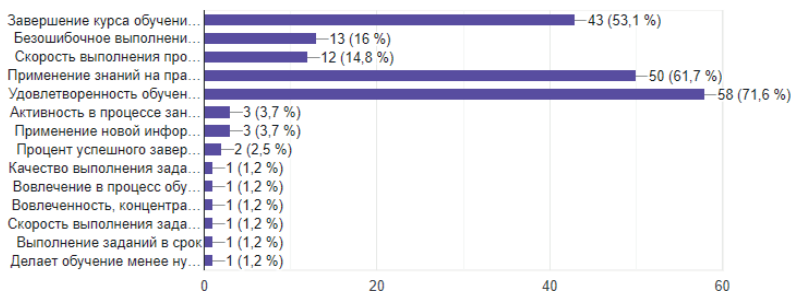
Блок 3. Результаты опроса среди экспертов, применяющих игровые методы для практико-ориентированного процесса обучения

Был проведен опрос среди экспертов, применяющих в своих образовательных программах элементы геймификации.

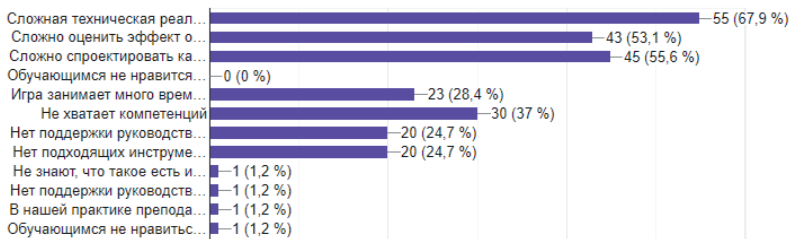
Среди игровых механик, выделили следующий элементы:



Также респонденты оценивали какой эффект для образования оказывают игровые элементы.



С какими трудностями сталкиваются эксперты при использовании игровых механик в процессе обучения.



Всё это подводит к выводу, что в реализации качественных обучающих мероприятий с элементами игр требуется определенными компетенциями, как технические, так и в области проектирования игр.

Блок 4. Практические рекомендации для применения геймификации в практико-ориентированном процессе обучения

Анализируя теоретическую базу и существующую практику применения элементов геймификации в образовательном процессе, можно сделать следующие выводы:

- Применение элементов игры без согласования их с образовательными целями, ведет к построению игры, приносящей развлечение, а не обучение.
- Геймификация это процесс и деятельность, важно выцепить из своего обучения деятельность, которую должен выполнять ученик и уже к ней применять элементы геймификации.
- Важно проводить фокус группу с вашими учениками, т.к. интересные элементы педагогу, могут быть не интересны ученикам.
- Заранее продумайте показатели, по которым вы сможете оценить эффективность вашей геймификации.

Эпилог или заключение

Проведенный анализ применения игр в обучении позволяют оценивать взаимосвязи между игровыми подходами, создания возможности включения новых терминов, которые будут появляться со временем. Важны аспектом геймификации образования, это понимание концепции самой геймификации в обучении — это часть учебных процессов, которая не является самодостаточной игрой и не стремиться быть её. Геймификация это инструменты педагога и методолога, в борьбе с когнитивными трудностями, возникающими в процессе обучения любого ученика.

ЧАСТЬ 7 ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ИНКЛЮЗИИ

Коррекционно-педагогическая помощь тяжело и длительно болеющим детям

Акимова Н.А.

*Преподаватель кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»
факультета «Клиническая и специальная психология»
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва, Россия
e-mail: akimovana@mgppu.ru*

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая помощь, госпитализация, тяжело и длительно болеющие дети.

Каждый год Министерством здравоохранения в Российской Федерации отмечается стабильно большое число тяжело и длительно болеющих детей от рождения до 18 лет, нуждающихся в продолжительной госпитализации в условиях медицинских стационаров. Значительное количество детей имеют различные онкологические заболевания кровеносной и лимфатической систем, злокачественные новообразования, пороки развития органов и систем, болезни сердечно-сосудистой системы, соединительной ткани и костно-мышечной системы, заболевания органов дыхания и многие другие болезни, требующие постоянного и своевременного медицинского вмешательства.

Длительное нахождение, варьирующееся по продолжительности от полугода до нескольких лет, в стационарах и амбулансах медицинских организаций приводит к тому, что дети с тяжелыми заболеваниями «выпадают» из привычного и устоявшегося для них уклада жизни. То, что ранее было доступно, становится труднодоступным или практически невозможным. В том числе резко сокращается количество социальных контактов детей, что приводит к отсутствию общения со сверстниками в учебных организациях, детских садах, школах, на детских площадках, в спортивных кружках и секциях, в иных учреждениях социальной инфраструктуры. Даже контакты тяжело больных детей с ближайшими родственниками претерпевают серьезные изменения. Родители и законные представители, опасаясь того, что ребенок может заболеть респираторно-вирусными болезнями, получить травмы и переломы, инфицироваться вторичными заболеваниями, стараются создать для него

максимальную изоляцию, тем самым оградив от возможных рисков для состояния здоровья. Такое поведение родителей вполне понятно, ведь на первый план для них выходят опасения за жизнь ребенка и благоприятный исход болезни.

По мере наблюдения семьи ребенка за положительными результатами лечения и улучшением общего самочувствия, эмоциональный настрой родителей меняется, степень их тревожности несколько снижается. Родители тяжело и длительно болеющих детей начинают задумываться о том, что детям в своем развитии необходимо догонять ровесников. С детьми дошкольного возраста занимаются сами родители при помощи развивающих книг, игр и пособий. Для детей школьного возраста предусмотрены варианты домашнего и дистанционного обучения с учителями. Также в настоящее время активно создаются условия для достижения полноценной учебной среды в рамках проекта сетевого образовательного сотрудничества между городами и субъектами Российской Федерации [4]. Дети, находящиеся на вынужденной изоляции, имеют возможность пройти подготовку к школе и восполнить дефицит школьных знаний в стационарах при помощи госпитальных педагогов [2].

В ходе наблюдения за оказанием психолого-педагогической помощи детям, находящимся на лечении, и в результате анализа литературных источников стало очевидным, что несмотря на созданные условия по сопровождению образовательного процесса, очень мало внимания уделяется вопросам оказания именно коррекционно-педагогической помощи, так необходимой длительно болеющим детям с ограниченными возможностями здоровья. В наше время изучение этой проблемы актуально, так как тяжело болеющие дети, имеющие кроме того нарушения слуха, зрения, мышления, речи, трудности эмоционально-волевой и коммуникативной сфер, дополнительно требуют создания для них особых образовательных условий на различных этапах лечения и в разные периоды овладения программным материалом. С педагогической точки зрения и в рамках различных научных подходов выявлено, что многолетняя медикаментозная терапия и невозможность детей с ограниченными возможностями здоровья посещать дошкольные и школьные образовательные организации отрицательно сказывается на полноценном развитии детей. Крайне важно не оставить без внимания эти проблемы. Вне стен медицинских учреждений учителя-дефектологи, учителя-логопеды, сурдопедагоги, тифлопедагоги и олигофренопедагоги стараются не брать в коррекционную работу тяжело больных учеников, предпочитая им детей более здоровых в медицинском аспекте. Хотя реалии современного мира позволяют специалистам разного профиля проводить коррекционно-педагогическую деятельность в дистанционном формате, однако же недостаточные знания педагогов о данной проблематике, а также боязнь навредить, сделать хуже или не оказать

совсем никакого коррекционного эффекта, останавливают их. Это приводит к тому, что дети с недостатками слуховой и зрительной сенсорных систем, задержкой психического развития, ментальными нарушениями, проблемами эмоционально-личностной сферы и нарушениями речевой коммуникации во время нахождения в условиях вынужденной длительной госпитализации не попадают в систему оказания им коррекционно-педагогической помощи.

Для устранения актуальных нарушений развития и предотвращения потенциальных проблем у детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями в условиях медицинских стационаров важно не упустить время и начать проводить коррекционно-педагогическую работу вовремя. Это осуществимо при наличии поддержки со стороны государственных структур, Министерства здравоохранения, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, руководства медицинских организаций, медицинских работников различного профессионального звена, специалистов общеобразовательных и коррекционных дошкольных и школьных учреждений, сотрудников волонтерских организаций и системы психолого-педагогической помощи, родителей и ближайшего круга общения детей. Профессиональная компетентная педагогическая поддержка юных пациентов с ограниченными возможностями здоровья в медицинских учреждениях, их родителей и семьи – это важнейшая задача в коррекционной работе для обеспечения благополучного развития длительно и тяжело болеющих детей.

Литература

1. Здравоохранение в России. 2021 : Статистический сборник [Электронный ресурс] / Росстат. – Москва, 2021. – 171 с. – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Zdravooohran-2021.pdf>
2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими соматическими заболеваниями с применением дистанционных технологий : методические рекомендации [Текст] / под ред. С.В. Шарикова, Ю.Е. Куртановой. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 100 с.
3. Руднева А.Е. Жизнь после лечения детских лейкозов и лимфом [Текст] / А.Е. Руднева. – Москва, 2018. – 56 с.
4. Шариков С.В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах [Электронный ресурс] / С.В. Шариков // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020, № 40. – URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-40/support-educational-opportunities-for-children-in-long-term-treatment-in-medical-hospitals>

Correction and Pedagogical Help to Severely and Chronically Ailing Children

Akimova N.A.

*The Chair "Special (Defectologic) Education" of the Department
"Clinical Psychology and Psychology for Special Needs"
State Federal-Funded Educational Institution of Higher Professional Training
"Moscow State University of Psychology and Education"*

Moscow, Russia

e-mail: akimovana@mgppu.ru

Особенности разработки индивидуального образовательного маршрута для детей с РАС в дошкольном образовательном учреждении

Бабошина Е.В.

*магистрант, Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»)
г. Уфа, Российская Федерация
e-mail: katyak91@rambler.ru*

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коррекционно-развивающая работа, дети дошкольного возраста, индивидуальный образовательный маршрут.

Проблема увеличения количества детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС) с каждым годом становится все более актуальной. По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации на 2021 год, выявляемость РАС в нашей стране за пять лет выросла более чем в 2,5 раза. Согласно мониторингу Росстата, увеличивается и общая численность обучающихся с данным нарушением. На начало 2021 года – 39 тысяч человек, тогда как в 2019 году численность составляла 23 тысячи [2].

Поступление детей с РАС в образовательное учреждение, в частности на уровне дошкольного образования, влечет за собой ряд проблем. Одна из них – проблема формирования образовательного маршрута для детей с РАС в рамках их сопровождения специалистами. Как отмечает Н.Я. Семаго, категория детей с указанным нарушением является одной из самых сложных при организации психолого-педагогического сопровождения, поскольку обладает особенностями, препятствующими их социальной адаптации и обучению в среде сверстников:

- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- трудности организации собственной деятельности и поведения, поведенческие нарушения, выраженные в разной степени;
- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций, специфика развития познавательной деятельности в целом;
- трудности в установлении продуктивного взаимодействия с окружающими;
- необходимость в специально организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов при обучении и психолого-педагогическом сопровождении [1].

Целью констатирующего этапа нашего исследования было изучение и анализ разработанного индивидуального образовательного маршрута

(ИОМ) для ребенка с РАС; коррекционно-развивающей работы, осуществляемой специалистами с данным ребенком в условиях группы комбинированного типа.

Методами исследования являлись анализ, систематизация и обобщение данных по направлению исследования; наблюдение (в режимных моментах, на занятиях с педагогом, в свободной деятельности, в общении с родителями); беседа (со специалистами, педагогами, родителями).

По итогам констатирующего этапа исследования можно было сделать следующие выводы:

- ИОМ разработан с учетом адаптированной основной общеобразовательной программы и рекомендациями территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, но при этом при организации занятий специалистами в полной мере не учитывались индивидуальные особенности ребенка. В частности, неспособность ребенка принимать и удерживать инструкцию педагога привела к низким показателям результативности коррекционно-развивающей работы;
- оценка результатов работы в ИОМ стандартизирована для всех воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и фиксируется в баллах от 1 до 3, где 1 балл – незначительные улучшения, 2 балла – существенное улучшение, 3 балла – навык сформирован. Система мониторинга результатов работы для ребенка с РАС должна быть более развернутой и включать в себя возможные виды помощи, оказываемые ребенку педагогом, а также использование вербальных или жестовых подсказок при выполнении заданий;
- работа с родителями ребенка с РАС в рамках реализации ИОМ заключалась в основном в виде информирования о процессе и результатах работы, а также консультирования родителей по интересующим их вопросам. Важным аспектом является не только ознакомление родителей с применяемыми формами и методами, результатами работы, но и обучение родителей взаимодействию с ребенком в процессе образовательной деятельности.

Таким образом, отсутствие положительной динамики по результатам промежуточной диагностики специалистов свидетельствовало о необходимости корректировки имеющегося ИОМ для ребенка с РАС.

На втором этапе исследования нами была разработана таблица наблюдения для оценки специалистами выбранных параметров поведения ребенка: способность принимать инструкцию педагога, способность удерживать инструкцию педагога, мотивация к выполнению заданий, взаимодействие со взрослым в процессе занятий.

Таблица 1

Фрагмент таблицы динамического наблюдения

Ф.И.О. воспитанника	
№ группы	

Специалист /педагог															
Дата															
Способность принимать инструкцию															
3 балла – Понимает и принимает инструкцию. Приступает к выполнению задания.															
2 балла – Требуется визуальная подсказка или подкрепление в виде жестов.															
1 балл – Понимает, но не принимает инструкцию. К выполнению задания не приступает.															
0 баллов – Не понимает и не принимает инструкцию. Не делает попыток выполнить задание															

Указанная таблица заполнялась специалистами еженедельно, что позволило выявить в каких ситуациях образовательной деятельности ребенок был более успешен, какие формы и методы работы, используемые на занятиях, были наиболее интересны для ребенка, повышали его мотивацию и, соответственно, способствовали повышению результативности коррекционно-развивающих занятий.

На основании выявленных трудностей на первом этапе исследования и результатов, полученных специалистами в ходе динамического наблюдения за поведением ребенка с РАС, был скорректирован ИОМ. В основу содержания работы каждого из специалистов было положено регулярное использование методов визуальной поддержки (различных вариантов наглядных средств передачи информации), а также элементов прикладного анализа поведения (АВА) – выполнение заданий по алгоритму «стимул – реакция – подкрепление». Специалистами в рамках ИОМ были предусмотрены совместные занятия с родителями ребенка с целью обучения их навыкам взаимодействия с ребенком, в том числе в процессе образовательной деятельности.

Также была скорректирована оценка специалистами результативности работы с ребенком в ИОМ от 0 до 3 баллов, где 0 баллов – отсутствие положительной динамики, навык не сформирован; 1 балл – незначительная динамика при условии постоянной помощи; 2 балла – существенное улучшение, допускается частичная помощь (вербальные, жестовые подсказки); 3 балла – навык сформирован, посторонняя помощь не требуется.

Дальнейшая работа специалистов сопровождения осуществлялась в соответствии с обновленным ИОМ. При повторном анализе результатов коррекционно-развивающей работы, нами были получены следующие данные:

- специалистами отмечается положительная динамика при взаимодействии ребенка со взрослым в процессе занятий; снизилось количество проявлений протестного поведения, отказа от выполнения заданий;
- постоянная визуальная поддержка взрослого, стимулирование и подкрепление желательного поведения способствовала повышению мотивации ребенка с РАС к занятиям;
- уточненные показатели мониторинга результатов работы позволили специалистам производить более качественную оценку достижений ребенка в рамках ИОМ и более корректно определять дальнейшие направления работы.

Таким образом, выделенные нами недостатки ИОМ на первом этапе исследования, свидетельствовали о необходимости его корректировки. Полученная информация по результатам динамического наблюдения на втором этапе исследования позволила уточнить приоритетные направления, методы и формы коррекционно-развивающей работы и, соответственно, ИОМ. В результате, уточненный образовательный маршрут способствовал получению положительной динамики при работе с ребенком с РАС в дошкольном учреждении.

Литература

1. *Семаго Н.Я., Соломахина Е.А.* Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС [Текст] / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15. № 1. – С. 4–14.
2. *Хаустов А.В., Шумских М.А.* Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года [Электронный ресурс] // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т.19. № 1. URL: https://psyjournals.ru/files/120226/autdd_2021_n1_Haustov_Shumskikh.pdf (дата обращения: 06.10.2022).

Features Of The Development of An Individual Educational Route For Children With ASD In a Preschool Educational Institution

Ekaterina V. Baboshina

Master's degree student Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

Keywords: Autism Spectrum Disorders, correctional and developmental work, preschool children, individual educational route.

Структура адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС на I ступени общего среднего образования

Бесан Д.А.

*магистрант, Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического
университета им. М. Танка
г. Минск, Беларусь
e-mail: darialyan@gmail.com*

Брыкова А.С.

*кандидат психологических наук, доцент,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного
педагогического университета им. М. Танка
г. Минск, Беларусь
e-mail: brykava_als@mail.ru*

Ключевые слова: учащиеся с расстройствами аутистического спектра; средовой подход; структура адаптивной образовательной среды.

Актуальность. На сегодняшний день создание образовательной среды, учитывающей особые образовательные потребности учащихся с РАС, представляет собой острую проблему. Практический опыт включения учащихся с РАС в совместный образовательный процесс раскрывает ряд противоречий, требующих дальнейших научных исследований и методических разработок для их разрешения. В контексте данной статьи важно отметить противоречия между:

1. социальным запросом на включение учащихся с РАС в совместный образовательный процесс с иными учащимися и недостаточной готовностью образовательной среды и субъектов образовательного процесса к его осуществлению;
2. необходимостью полноценного включения учащихся с РАС в совместный образовательный процесс на I ступени общего среднего образования и отсутствием у многих из них опыта посещения учреждений дошкольного и дополнительного образования на момент начала обучения в школе;
3. необходимостью организации образовательной среды для учащихся с РАС, учитывающей специфику проявлений данных расстройств (социально неприемлемые модели поведения, трудности коммуникации и установления социальных контактов, особенности протекания познавательных процессов, асинхрония в развитии отдельных психических структур, а также широкий «разброс» комбинаций и глубины нарушений в спектре), и отсутствием единых требований к адаптации образовательной среды;

4. между существующими теоретическими разработками по адаптации образовательной среды для учащихся с РАС и отсутствием единого последовательного алгоритма практической реализации этих разработок.

Научная новизна. Представленные данные являются результатами аналитического обзора научной и научно-методической литературы по проблеме организации образовательной среды для учащихся с РАС, в которых впервые систематизированы научные представления в контексте адаптации образовательной среды на трех уровнях: учреждения образования, класса и отдельного учащегося.

Методологической основой данного исследования выступает средовой подход, основные положения которого представлены в исследованиях Г. Ю. Беляева, Ю. С. Мануйлова, С.В. Сергеева, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина. Суть средового подхода заключается в том, что «в образовательном процессе существуют три равноправных участника: педагог, ребенок и окружающая их среда» [1, с. 72]. При этом образовательная среда понимается как система влияний и условий формирования личности, а также содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для ее развития, обеспечивающих реализацию образовательного процесса [2]. Вместе с тем образовательная среда может нести такую функциональную нагрузку при условии доступности для учащихся, то есть соответствии их потребностям и способностям.

Результаты. Анализ научных и научно-методических литературных источников позволил нам выделить и структурировать с позиции трех уровней (учреждения образования, класса, отдельного учащегося) следующие компоненты адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС (таблица 1).

Таблица 1

Структура адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС

Уровень учреждения образования	Уровень класса	Уровень учащегося
Пространство		
Визуальное обозначение функциональных зон учреждения; создание визуальных опор для ориентации в школьном пространстве, построении маршрутов.	Структурирование физического пространства класса: выделение функциональных зон, их визуальное обозначение. Оборудование сенсорных зон, обеспечивающих снижение психоэмоционального напряжения учащихся.	Структурирование рабочего места учащегося с РАС.

Уровень учреждения образования	Уровень класса	Уровень учащегося
Деятельность		
<p>Мониторинг качества и поддержание адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС на всех уровнях со стороны администрации учреждения образования.</p> <p>Повышение квалификации педагогических кадров, организация методических объединений, семинаров и иных мероприятий, направленных на обучение педагогических работников особенностям организации образовательного процесса с учащимися с РАС.</p> <p>Освоение современных педагогических технологий и методов обучения учащихся с ООП.</p>	<p>Организация продуктивного педагогического взаимодействия, применение принципов адаптивной дидактики в образовательном процессе.</p> <p>Организация совместной учебной деятельности нейротипичных учащихся и учащихся с РАС, формирование навыков взаимопомощи.</p> <p>Организация ученического тьюторства.</p>	<p>Структурирование времени, деятельности, самостоятельной работы.</p> <p>Обеспечение успешности учащегося с РАС в учебной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выбор и использование наиболее эффективных видов подсказок с обязательным учетом способов их сокращения; – персональное сопровождение учащегося с РАС; – прайминг; – чередование заданий по уровню сложности, по способу их выполнения, по принципу интересности содержания заданий для учащегося с РАС; – адаптация / модификация заданий и их предъявления; – поощрение желательных моделей поведения. <p>Проработка и внедрение индивидуальной системы поощрения.</p>
Взаимодействие		
<p>Установление сотрудничества между педагогическими работниками и администрацией.</p> <p>Формирование партнерства между администрацией учреждения образования, родительскими сообществами и ресурсными общественными организациями.</p>	<p>Формирование положительного опыта взаимодействия между нейротипичными учащимися и учащимися с РАС.</p> <p>Установление партнерских отношений между педагогами, работающими в классе и обеспечивающими психолого-педагогическое сопровождение учащихся класса.</p> <p>Визуальное оформление правил социального поведения.</p>	<p>Обеспечение учащемуся с РАС возможностей продуктивной коммуникации с окружающими доступным ему способом.</p> <p>Обеспечение возможностей для успешного социального взаимодействия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дублирование визуальных правил социального поведения для индивидуального пользования учащимся с РАС; – персональное сопровождение;

Уровень учреждения образования	Уровень класса	Уровень учащегося
		– выбор и использование наиболее эффективных видов подсказок с обязательным учетом способов их сокращения.
Личностный потенциал		
Сформированность профессионально важных качеств педагогических работников, принятие педагогическими работниками и руководящими сотрудниками принципов инклюзии и социальной модели инвалидности.	Проведение ряда мероприятий по формированию толерантного отношения к учащимся с РАС для всех субъектов образовательного процесса.	Обеспечение эмоционального и сенсорного комфорта учащегося: – регулирование нагрузки; – дозирование включения в обучающую ситуацию. Использование собственных ресурсов учащегося с РАС: – выявление сильных сторон учащегося и организация процесса обучения через их актуализацию; – использование собственных мотивационных ресурсов учащегося в различных аспектах образовательного процесса; – обеспечение возможностей получения дополнительного образования учащимся с РАС в соответствии с его собственными интересами.
Компетентность		
Обеспечение непрерывного обучения педагогических работников. Наличие у руководящих сотрудников и педагогических работников знаний и опыта, необходимых для эффективного обучения учащихся с РАС. Использование корректной терминологии.	Консультирование по конкретным проблемным вопросам педагогов и законных представителей (в частности, сотрудничество со специалистами по прикладному анализу поведения). Обучение сверстников способам коммуникации и особенностям взаимодействия с учащимися с РАС.	Разработка комплекса мер для преодоления собственных ограничений учащегося: – составление плана коррекционных занятий, включающего в себя программу формирования функциональных навыков; – организация специальных занятий с узкими специалистами.

Заклучение. Всю совокупность компонентов образовательной среды, обеспечивающих возможность полноценного включения учащихся с РАС, мы представили в виде трехуровневой структуры. Дальнейшее теоретическое углубление в данную проблематику и раскрытие содержания представленных компонентов структуры позволит нам спроектировать эмпирическое исследование, главной целью которого является разработка и апробация алгоритма адаптации образовательной среды для учащихся с РАС. Подобный алгоритм станет ориентиром, практическим инструментом для педагогов общеобразовательных школ, реализующих (планирующих реализовывать) включение учащихся с РАС в совместный образовательный процесс.

Литература

1. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: учеб.-метод. пособие / В.В. Хитрюк [и др.]; под ред. Е.А. Лемех. – 2-е изд. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.
2. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич, Т.А. Григорьева, Н.Н. Баль, И.В. Зыгманова, И.Н. Миненкова ; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2005. – 98 с.

The structure of the adaptive educational environment for pupils with ASD at the first stage of general secondary education

Daryia Besan

*master's student, the Institute of Inclusive Education
of the Belarusian State Pedagogical University
Minsk, Belarus.*

e-mail: darialyan@gmail.com

Alexandra Brykova

*candidate of psychological sciences, docent,
the Institute of Inclusive Education
of the Belarusian State Pedagogical University
Minsk, Belarus.*

e-mail: brykava_als@mail.ru

Keywords: pupils with autistic spectrum disorders; environmental approach; the structure of the adaptive educational environment.

Рефлексия и творческий потенциал в учебной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья

Бирюк А.В.

*Аспирант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

В настоящее время в образовательных науках растет интерес к проблематике обучения взрослых с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях высшего образования. В то же время пока недостаточно внимания уделяется исследованиям формирования учебной деятельности лиц с ОВЗ, в частности, роли рефлексии и креативности в формировании учебной деятельности. Социальная значимость данной проблемы обусловлена тем, что молодые люди с ОВЗ, прилагая значительные волевые усилия, пытаются преодолеть ограниченность возможностей в том числе за счет получения высшего образования, тем самым реализуя свой потенциал.

Анализ исследований по проблеме позволил обосновать ее актуальность и уточнить базовые понятия и теоретические основы исследования. Актуальность проблемы обусловлена расширением обучения студентов с ОВЗ в системе высшего и среднего профессионального образования. Так, согласно данным Министерства науки и высшего образования, на начало 2015/2016 учебного года в учреждениях среднего и высшего профессионального образования обучались 32831 студент с инвалидностью [1]. Как показывает практика, помимо традиционных студенческих проблем (дефицит денежных средств, приобщение к новым педагогам и однокурсникам, образу жизни и учебному графику и т.п.), данная категория студентов имеет ограничения в обучении и взаимодействии в студенческой среде. Такие ограничения, по мнению исследователей, связаны с дискретностью полученных ранее знаний и выражаются в трудностях обретения духовной и интеллектуальной самодостаточности, в изменении уровней самооценки и притязаний, в преодолении чувства изолированности от нормальной жизни. Большой проблемой для студента с инвалидностью является противоречие между высокими квалификационными требованиями к уровню подготовки специалистов и спецификой интеллектуального и психофизического развития, обусловленной инвалидностью, что ограничивает возможности в овладении многими профессиями.

На фоне обозначенных трудностей для студентов с инвалидностью проблема формирования социально значимых для интеграции в общество качеств имеет особое значение, выражающееся в изменении

субъективного социального статуса «неполноценного и зависимого» на статус «способного и самостоятельного», конкурентоспособного и успешного в профессиональной сфере, а также в изменении предвзятого отношения к себе как представителю специалистов с инвалидностью.

В связи с этим для студентов с инвалидностью актуален вопрос преодоления недостаточности их социальных компетенций, фактором формирования которых является рефлексия, развивающаяся в процессе получения высшего образования. Рефлексия рассматривается в науке как процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с их взаимодействиями с другими членами социума. Так, можно считать общепринятым определение, согласно которому рефлексия представляет собой мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с другими, своих задач, назначения и т.д. Проблема рефлексии в учебной деятельности студенчества широко представлена в работах В.В. Давыдова, А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др. Получила широкое распространение теория рефлексивной регуляции деятельности А.В. Карпова; В.А. Петровский предложил концепцию различных видов рефлексии (ретроспективная и перспективная). Исследователи рассматривают интеллектуальную и личностную рефлексию (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов), определяющую и содержательную (В.В. Давыдов), аналитическую и синтетическую (И.С. Ладенко).

Наряду с процессуальным пониманием существует представление о рефлексии применительно к измеряемым психическим свойствам. В этом смысле более точным будет понятие рефлексивности. По А.В. Карпову, «Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием «рефлексия» []. Рефлексия, формирующаяся в образовательном процессе, становится для студента с ОВЗ внутренней основой для социальной рефлексии. В свою очередь, социальная рефлексия позволяет студенту с ОВЗ раскрыть возможности реализации его творческого потенциала, которые необходимы как для совладания с учебными трудностями (как общими для любых студентов, так и с теми, которые обусловлены ограниченными возможностями здоровья).

Теоретический анализ исследований рефлексии учебной деятельности студентов с инвалидностью позволил предположить, что имеется специфика рефлексии учебной деятельности студентов с инвалидностью, которая выступает предпосылкой активизации их творческого потенциала (Б.Б. Айсмонтас, Н.Е. Бурдыко, В.А. Петровский, А.О. Прохоров, А.О. Самсонова, И.Н. Семенов, А.Г. Станевский, С.Ю. Степанов, А.В. Чернов и др.). *Целью* выступает исследование рефлексии и творческого потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья, *задачами эмпирического исследования* – диагностика рефлексии учебной деятельности и творческого потенциала студентов с ОВЗ, выявление особенностей рефлексии учебной деятельности и творческого потенциала данной категории студентов, анализ взаимосвязи рефлексии в учебной деятельности и творческого потенциала студентов с ОВЗ в равнении с условно здоровыми студентами.

Гипотезы исследования заключаются в предположениях о существенных различиях рефлексии в учебной деятельности и творческого потенциала студентов с ОВЗ и условно здоровых и различиях в характере связи рефлексии в учебной деятельности и творческого потенциала. Предполагается участие около 150 студентов с ОВЗ, обучающихся в гуманитарных вузах, и выборки условно здоровых студентов такой же численности. Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе полученных данных могут быть разработаны приемы психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, направленные на развитие рефлексии в учебной деятельности и актуализацию их творческого потенциала

Литература

1. *Анникова Л.В.* Студенты с инвалидностью в вузе: пути к социальной образованности / Л.В. Анникова, Т.Ф. Маслова // *Kant*. – 2018. – № 1(26). – С. 256–258. – EDN УТКРЮ.
2. *Бурдыко Н.Е.* Организация рефлексивной деятельности студентов: необходимость или рудимент образовательного процесса // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*. 2015. № 1 (1). С. 8–12.
3. *Маркина Н.А.* Взаимосвязь рефлексии и креативности личности // *Ярославский педагогический вестник*. 2012. № 2. С.290–293.
4. *Прохоров А.О., Чернов А.В.* Соотношение рефлексии, психических состояний и когнитивных процессов в различных ситуациях учебной деятельности студентов гуманитарных специальностей // *Образование и саморазвитие*. 2011 Т.27. № 5С.123–127.
5. *Юдина С.Д., Войтик И.М., Чухрова М.Г., Чухров А.С.* Специфика взаимосвязи креативности и рефлексии // *МНКО*. 2019. № 2 (75). С. 286–288.

Reflection and creativity in the learning activities of students with disabilities

Biryuk A.V.

*Post-graduate Student of the UNESCO Department
of “Cultural and Historical Psychology of Childhood”
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia*

e-mail: vance201@mail.ru

Проблема флексибельности полезависимых и полнезависимых специалистов помогающих профессий

Богатыревич Ю.В.

магистрант,

Гродненский государственный

университет им. Янки Купалы,

г. Гродно, Республика Беларусь

e-mail: bogatyrevich.yuliya@mail.ru

Ключевые слова: когнитивные стили, полезависимость-полнезависимость, когнитивная флексибельность, ригидность, метакогнитивная регуляция, специалисты помогающих профессий, профессиональная деятельность, учреждения образования, способности, детей с особенностями психофизического развития, специальное образование.

Изучение проблемы флексибельности полезависимых и полнезависимых специалистов помогающих профессий обусловлено социокультурной ситуацией, которая характеризуется увеличением доли учреждений образования, в которых организовано обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития в условиях интеграции (инклюзии). Данный феномен становится источником возросших требований к эффективности выполнения профессиональных задач в деятельности педагогических работников учреждений образования. Динамика и неопределённость современной ситуации требует от специалистов помогающих профессий открытости к инновациям, несущим объективные изменения в обществе. Обществу нужны образованные, мобильные, нравственные, предприимчивые, компетентные, обладающие конструктивностью и чувством ответственности специалисты. Стоит отметить, что актуальным становится способность самостоятельно принимать решения в ситуации выбора и прогнозировать возможные последствия. Следует особо подчеркнуть, что средством профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий выступает личность специалиста. Залогом эффективной деятельности педагогических работников учреждений образования является зрелость профессионального самосознания.

В психологической науке принято считать, что когнитивные стили принадлежат к числу базовых характеристик человеческой индивидуальности и могут быть тесно связаны с некоторыми личностными свойствами.

Когнитивные стили, согласно И.П. Шкуратовой, соответствуют всем трем признакам способностей по Б.М. Теплову: они обладают индивидуальной вариативностью, имеют отношение к успешности выполнения

какой-либо деятельности и не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Кроме того, она для обоснования различий между когнитивными стилями и способностями приводит положение С.Л. Рубинштейна о том, что ядром различных умственных способностей является «свойственное данному человеку качество процесса анализа (а значит и синтеза) и генерализации – особенно генерализации отношений». Из этого положения И.П. Шкуратова делает вывод, что способности смыкаются с когнитивными стилями через анализ и синтез, имеющие универсальный характер для всей человеческой деятельности [2].

По мнению М.А. Холодной [4] когнитивные стили – это индивидуально своеобразные способы переработки информации в своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. Другими словами, когнитивные стили являются отражением специфических комбинаций процессов восприятия, внимания, памяти, мышления и личностных особенностей. Такие устойчивые комбинации, в свою очередь, влияют на результативность психических процессов, а в конечном итоге – и на результат той деятельности, в составе которой эти процессы разворачиваются.

Когнитивные стили, как утверждает А.П. Лобанов, представляют собой индивидуально-своеобразные способы переработки информации об актуальной информации; «другой» тип интеллектуальных способностей, характеризующий особенности построения индивидуальных репрезентаций происходящего (ментального образа конкретной ситуации) и индивидуальные возможности метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности (организации контроля процессов переработки информации) [1].

Следовательно, влияние когнитивных стилей на результативность деятельности стимулирует психологов-исследователей к изучению различных факторов, детерминирующих развитие стилевых особенностей. Наше внимание в силу ряда причин привлекает когнитивный стиль «полезависимость-полenezависимость», а также когнитивная флексибельность (гибкость).

Полезависимость-полenezависимость имеет место на уровне анализа моделей и программ поведения, так называемой социальной перцепции [2]. Когнитивная флексибельность определяется как компонент исполнительного функционирования, характеризующий способность индивида к произвольному изменению когнитивных установок при восприятии ситуации или реагирования на нее различными способами, способность к выражению различных мыслей (идей, представлений взглядов), обдумыванию вариантов ответа и преобразованию линии поведения для совладения с изменяющимися обстоятельствами [1].

В психологической науке ригидность и флексибельность принято рассматривать как противоположные полюсы одного континуума,

которые во многом являются зеркальным отражением друг друга и обеспечивают возможность взаимопереходов, если функционирующая модель реагирования перестает быть эффективной. Кроме того, принято различать когнитивную (интеллектуальную), эмоциональную (аффективную), мотивационную ригидность, а также поведенческую ригидность. Поведенческая ригидность представляет собой склонность индивида к использованию ограниченного числа стереотипов, неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказ от его расширения. Флексибельность (гибкость) представлена такими личностными особенностями, как инициативность, самостоятельность, нетолерантность к неопределенности, критическое мышление и отношение к догмам и стереотипам [3].

Научная новизна исследования заключается в изучении взаимосвязи флексибельности и полнезависимости и полнезависимости специалистов помогающих профессий. Для современных научных исследований представленная тема является востребованной и имеет не только сугубо теоретическую, но и практическую значимость для психологической науки. Раскрывая в исследовании взаимосвязь флексибельности полнезависимых и полнезависимых специалистов помогающих профессий может определять направления последующих исследований, а также создавать новые технологии в системе специального образования, позволяющие специалистам помогающих профессий прогнозировать результативность деятельности, решать поставленные перед ними профессиональные задачи и возникающие проблемные вопросы.

Литература

1. Кургиян С.С., Осаволок Е.Ю. Опросник когнитивной флексибельности (CFI): адаптация на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 105–119.
2. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск: Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
3. Лобанов А.П., Певнева А.Н. Влияние ригидности-флексибельности на исследовательский потенциал студентов // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 6. С. 34–42.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. [Электронный ресурс] URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A5/holodnaya-marina-aleksandrova/kognitivnie-stili-o-prirode-individualjnogo-uma> (дата обращения: 10.10.2022).
5. Эннс Е.А. Психологическая характеристика помогающих профессий // Современная психология: материалы I Международной научной конференции (г. Пермь, июнь 2012 г.) Пермь: Меркурий, 2012. С. 92–93. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/34/2487/> (дата обращения: 10.10.2022).

Flexibility Problem in Field-Dependent and Field-Independent Helping Professionals

Bogatyrevich Yu. V.

*Master's student,
Yanka Kupala State University of Grodno,
(Grodno, Republic of Belarus)
e-mail: bogatyrevich.yuliya@mail.ru*

Особенности эмоционального интеллекта детей с ТНР: анализ проблемы

Власова Р.Д.

*магистр, Казанский (приволжский)
федеральный университет (КФУ)
Казань, Российский Федерация,
e-mail: regina.vlasova2014@yandex.ru*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, тяжелые нарушения речи, личность, дошкольный возраст.

Проблема развития эмоционального интеллекта имеет особенно актуальное значение в дошкольном возрасте, так как именно в этот период происходит становление психических функций, формируются личностные образования, а в развитии психических процессов происходят качественные изменения. В дошкольный период у детей идет активное формирование эмоциональной сферы, развитие самосознания, способности к рефлексии и децентрации. У ребёнка с тяжелым недоразвитием речи наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного нарушения. Необходимо отметить, что отечественные ученые указывают на то, что онтогенез психических функций у детей с нарушениями речи, и, в особенности, значение эмоционально-мотивационной сферы в их развитии изучены не в полной мере.

В настоящий момент зарубежные исследователи выделяют три наиболее известных подхода к изучению эмоционального интеллекта:

- Эмоциональный интеллект как модель способностей Майера и Саловея;
- Эмоционально-социальный интеллект Р.Бар-Она;
- Эмоциональный интеллект как модель эмоциональных компетенций [3].

Три вышеназванных подхода являются наиболее крупными в настоящее время. Многие частные исследования и направления в эмоциональном интеллекте основываются на одном из этих течений. Во многом на формирование представлений об эмоциональном интеллекте у современных отечественных психологов повлияли зарубежные подходы. Впервые понятие «эмоциональный интеллект» прозвучало на Западе, но и отечественные ученые, такие как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев, близко подходили к изучению взаимосвязи интеллекта и аффекта. В настоящее время Д.В. Люсин даёт определение эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [4]. Модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина

можно представить, как конструкт, имеющий двойственную природу. С одной стороны, он связан с когнитивными способностями, с другой – с личностными характеристиками. Одним из современных подходов к связи эмоций и мышления является концепция практического интеллекта [5], которая описывает уравновешенных людей, эффективно справляющихся с негативными чувствами. Отличительными качествами таких людей является спокойствие, собранность и душевное равновесие.

У детей дошкольного возраста есть все возрастные возможности и предпосылки для развития эмоционального интеллекта как подсистемы эмоциональной компетентности, как внутренней (ментальной) способности субъекта (работы внутреннего мира ребенка), тесно связанной с функцией познания и переработки информации и управлением эмоциональной сферой. У старшего дошкольника качественно изменяется наполнение аффектов, возникают особые формы сопереживания, сочувствия окружающим людям, развивается эмоциональная децентрация, то есть закладываются и развиваются важнейшие психические новообразования. В результате этого у ребенка развивается эмоциональное предвосхищение, предоставляющее ему возможность как предвидеть, так и переживать некоторые последствия собственной жизнедеятельности, своих поступков. Впоследствии ребенок приобретает способность понять их смысл как для окружающих его людей, так и для себя лично на эмоциональном уровне [2]. А.Н. Корнев отмечает, что типичными чертами личности у детей с общим недоразвитием речи являются несамоостоятельность, повышенная внушаемость, и приспособленчество, в коллективах такие дети часто оказываются ведомыми [4]. В проблемных ситуациях у таких детей доминируют тормозные реакции и реакции пассивно-оборонительного типа. Данный речевой дефект затрудняет общение ребенка со сверстниками, заостряет такие особенности личности как неуверенность в себе и обидчивость. К проявлениям незрелости эмоциональной компетенции у детей с речевой патологией исследователи относят раздражительность, замкнутость, повышенную возбудимость, неусидчивость, негативизм. Е.Р. Левина считает, что «причинами возникновения у детей с речевыми нарушениями проблем эмоционального развития являются усложнение способов речевого общения и трудности планирования схемы высказывания, сопровождающиеся эмоциональным напряжением» [1].

Исследования Е.Р. Мустаевой и Л.Ф.Фатиховой показывают, что особенности эмоциональной лексики дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлены не только системным недоразвитием речевых компонентов, но и особенностью эмоционального интеллекта, а также уровнем развития речеслуховой памяти, зрительного и слухового внимания [1]. Авторы обращают внимание на сложности восприятия и понимания эмоциональных состояний, трудности переработки невер-

бальной информации и отражения в речи эмоциональных переживаний. Е.Р. Мустаева и Л.Ф. Фатихова показывают, что дошкольники с речевой патологией имеют трудности в определении эмоциональных состояний. Также авторы отмечают, что дети с общим недоразвитием речи имеют трудности, скорее, в назывании эмоциональных состояний, но не в их понимании, что свидетельствует о бедноте эмоционального словаря.

Работа по формированию основ эмоционального интеллекта у дошкольников с речевой патологией способствует формированию и обогащению у них чувственной сферы, делает ребенка отзывчивым к чувствам других. Вербализация эмоций тесно связана с восприятием и пониманием эмоциональных сигналов – и собственных, и окружающих. Таким образом, расширение словаря эмоций идет как через усвоение языковых знаков эмоций, так и путем осознания собственного эмоционального опыта. В процессе коррекционно-развивающей деятельности происходят изменения в эмоциональной сфере ребенка. Меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими. Возрастает потребность сознавать и контролировать свои эмоции, что в конечном итоге ведет к становлению эмоциональной сферы, формированию эмоциональных новообразований (от комплекса оживления как зачатка основы эмоциональной регуляции до произвольной, осмысленной коррекции эмоционального поведения) и представляет собой процесс развития основных элементов эмоционального интеллекта [1].

Таким образом, нарушения в речевом развитии взаимосвязаны с уровнем эмоционального интеллекта дошкольника и определяют его развитие личности и его поведение. Развитие эмоционального интеллекта имеет исключительное значение в дошкольном периоде, ведь в этом возрасте эмоции развиваются прогрессивно. Социальные условия воспитания и жизни оказывают влияние на эмоциональные состояния ребенка – они приобретают более наполненное содержание, усложняются формы их проявления. Эмоциональная составляющая занимает важнейшее место в жизни детей. Благодаря развитию эмоциональной сферы дети более полно и глубоко воспринимают действительность, реагируют на нее.

Литература

1. *Андреева, И.Н.* Модели эмоционального интеллекта: проблемы классификации и интеграции [Текст] / И.Н. Андреева // Научные труды республиканской высшей школы. – 2018. – № 18-2. – С. 16-23.
2. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект [Текст] : учебник / Д. Гоулман. – Москва : «АСТ МОСКВА», 2013. – 478 с.
3. *Люсин, Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] : учебник / Люсин Д.В. // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2014. – 329 с.

4. *Bar-On R.* Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 2004. – 113 p.
5. *Mayer, J.* Measuring emotional intelligence with The MSCEIT V2.0 / J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, G. Sitarenios // *Emotion*. – 2003. – 3(1). – P. 97–105.

Features of emotional intelligence of children with TNR: problem analysis

Vlasova R.D.

Master's degree, Kazan (Volga Region)

Federal University (KFU)

Kazan, Russian Federation

e-mail: regina.vlasova2014@yandex.ru

Keywords: emotional intelligence, severe speech disorders, personality, preschool age.

Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с минимальными нарушениями развития в условиях инклюзивного процесса

Гягкоева Л.Э.

магистрант,

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: l.gagkoeva@yandex.ru

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, минимальные нарушения развития, инклюзивный процесс.

Актуальность исследования. В настоящее время отмечается значительное ухудшение психофизического здоровья детского населения из-за экономических, экологических, социальных и других причин. По данным научного Центра здоровья детей РАМН, 85% детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья. Количество детей, нуждающихся в коррекционной помощи в дошкольном возрасте, по данным разных авторов, достигает от 25% до 40%. Свыше 60% относятся к так называемой «группе риска», т.е. детям с минимальными или парциальными нарушениями развития, занимающих промежуточное положение между «нормальным» и «нарушенным» развитием [3].

На данный момент в дошкольном образовательном учреждении встречается достаточно большое количество детей с проблемами в психофизическом развитии, выраженность отклонений которых различна. Среди них можно выделить группу детей с минимальными, не резко выраженными, а, следовательно, трудно выявляемыми. Данная категория включает в себя детей с недостатками речи, фонематического восприятия, эмоциональными и поведенческими расстройствами, нарушениями слуха, зрения, двигательной сферы, оптико-пространственных представлений, задержкой психофизического развития, астеническими проявлениями (И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева, С.Д. Забрамная, Т.Г. Богданова). Такие дети испытывают трудности при усвоении всех или некоторых разделов программы дошкольного образования, так как оказываются без специально организованной коррекционно-педагогической помощи стихийно интегрированным в среду нормально развивающихся сверстников. Если выраженные нарушения психического развития к старшему дошкольному возрасту, как правило, бывают выявлены, то дети с минимальными отклонениями остаются длительное время без должного внимания специалистов [1].

С целью выявления детей с минимальными нарушениями развития нами было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте участвовали 40 детей из 2 подготовительных групп в возрасте от 5,7 до 6,5 лет, не имеющих заключений ЦПМПК, которые составили экспериментальную группу. Также в эксперименте приняли участие 17 детей того же возраста, получившие заключения ЦПМПК о трудностях в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, которым рекомендована основная образовательная программа, они составили группу сопоставительного анализа.

Высокий уровень выполнения диагностических заданий, а, следовательно, уровень психофизического развития и готовности к школьному обучению продемонстрировали 32% детей экспериментальной группы, средний уровень – 38 %, остальные испытуемые показали низкий уровень – 30%, что свидетельствует о возможных отдельных трудностях, связанных с недостаточным развитием психических функций.

В ходе логопедического обследования было выявлено 45% детей, имеющих нарушения звукопроизношения и фонематического анализа и синтеза.

По результатам проведенного нами обследования из экспериментальной группы было выявлено 45% детей группы риска, которых мы отнесли к детям с минимальными нарушениями развития.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения детей с минимальными нарушениями развития с целью подготовки их к школьному обучению.

В современной практической психологии сложилось множество подходов к пониманию сущности термина «сопровождение». Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем образовательную технологию, основанную на мультидисциплинарном подходе оказания комплексной помощи детям с проблемами в развитии, включающую создание социально – психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка.

Как образовательная технология психолого-педагогическое сопровождение детей с недостатками развития реализуется в следующих направлениях:

1. Диагностическое;
2. Коррекционно-развивающее;
3. Консультативное.

На современном этапе развития образования психолого-педагогический консилиум выступает координатором деятельности специалистов, и обеспечивает эффективное взаимодействие всех участников по осуществлению индивидуального психолого-педагогического сопровождения воспитанников.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- психолого-педагогическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов в отношении возможностей развития детей;

Для обеспечения всего комплекса мероприятий в отношении дошкольников с минимальными нарушениями развития необходимо реализовывать гибкую систему организации педагогического процесса.

Дети с минимальными нарушениями развития, обучаясь в массовых группах дошкольной образовательной организации, оказываются включены в инклюзивный процесс. Однако, в силу имеющихся у них особенностей в психофизическом и речевом развитии, нуждаются в коррекционной-развивающей помощи.

Дифференцированный подход в определении педагогических условий обучения и воспитания детей с минимальными нарушениями развития в условиях инклюзивного процесса создает равные возможности на получение образования для детей с разным уровнем здоровья и развития, обеспечивая индивидуальную образовательную траекторию.

Обучение и воспитание детей с неярко выраженными нарушениями развития в дошкольной образовательной организации должно быть реализовано на основании здоровьесоблюдения, учитывающего состояние среды, образовательных технологий, характера деятельности и взаимодействия специалиста-ребенка-родителя, что позволяет расставить новые акценты образования этих детей в условиях их интеграции в массовую систему обучения [2].

Особое значение в реализации психолого-педагогического сопровождения детей с минимальными нарушениями развития принадлежит психолого-педагогическому консилиуму образовательной организации, цель которого заключается в обеспечении в образовательной организации диагностико-коррекционного психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии, создание условий для их обучения и воспитания.

Для реализации этих целей необходимо решение следующих задач:

- 1) своевременное выявление и всестороннее комплексное обследование детей, имеющих те или иные отклонения в психофизическом и речевом развитии;
- 2) установление характера и причин выявленных отклонений;
- 3) определение потенциальных возможностей ребенка для оказания ему целенаправленной специальной помощи в условиях массового детского сада;
- 4) разработка комплексных целевых программ индивидуального развития детей «группы риска»;
- 5) прослеживание динамики развития;

- 6) профилактика физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и «срывов» поведения;
- 7) консультативная работа с родителями.

Указанные задачи выполняются силами педагогического коллектива детского сада и специалистами психолого-педагогического консилиума при их согласованном взаимодействии.

Таким образом, детям старшего дошкольного возраста с минимальными нарушениями развития необходимо оказывать системную психолого-педагогическую помощь с целью подготовки их к школьному обучению.

Литература

1. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселёва— М.: Национальный книжный центр, 2016. – 160 с.
2. Овчинникова, Т. С. Дошкольники с минимальными нарушениями развития в условиях интегрированного обучения / Т.С. Овчинникова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2012. – №1. – С.53–59.
3. Овчинникова, Т.С. Вопрос выделения категории детей с минимальными нарушениями развития / Т.С. Овчинникова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – С.50–56.

Psychological and pedagogical support of older preschool children with minimal developmental disabilities in an inclusive process

Larisa E. Gagkoeva

*Master's student, Moscow City University
Moscow, Russia*

e-mail: l.gagkoeva@yandex.ru

Keywords: psychological and pedagogical support, minimal developmental disorders, inclusive process.

Специфика речевой деятельности у дошкольников с нарушениями слуха в контексте прогнозирования

Гаращенко В.В.

магистр I курса

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского)

федерального университета (ФГАОУ ВО КФУ)

г. Казань, Российская Федерация

e-mail: gr.violetta97@mail.ru

Ключевые слова: прогнозирование, речевые нарушения, нарушение слуха, социализация, речевая деятельность.

Актуальность. Речевые способности играют большую роль в регулировании функций поведения, в которых задействованы эмоциональная, волевая и познавательная сферы. Функции речевой деятельности дают спрогнозировать детям поведение социума и собственной персоны. Изучение речи в прогнозировании у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха особо важно для комплексного коррекционного процесса.

Проблема исследования. Полноценно развитый слух выступает важным звеном в развитии речи, однако детям с такой нарушенной сенсорной функцией не дается самостоятельное обучение речи и для них возникают ограничения. Так эти ограничения влияют на коммуникацию, на речевое прогнозирование и это приводит к неверно выбранным стратегиям рассуждений и поведения ребенка.

Цель исследования. Изучение речевой деятельности у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в контексте прогнозирования ситуаций будущего.

Организация исследования. Чтобы исследовать речь в ситуациях прогнозирования будущего и изучить характеристики прогнозирования у дошкольников с нарушениями слуха было организовано диагностическое исследование на базе нескольких компенсированных и комбинированных ДОУ Республики Татарстан. Для исследования была применена методика «Прогностические истории» (2018) [1], которая была разработана на кафедре психологии и педагогики специального образования Казанского федерального университета. Данная методика направлена на исследование характеристик прогнозирования в сферах отношений (ребенок-родитель, ребенок-взрослый, ребенок-ребенок), так же есть критерии, которые детально исследуют речевую деятельность. Участие приняли 33 ребенка с нарушением слуха от 5 до 7 лет (по решению ПМПК и сведений диагностики психо-речевого развития сурдопедагогов). При наборе группы для исследования важным пунктом было

отсутствие отклонений в поведении, когнитивных патологий и отсутствие смешанных диагнозов психологического развития. Возрастное соотношение: 5 лет – 9 человек, 6 лет – 14 человек, 7 лет – 10 человек.

Результаты исследования. По результатам исследования структурных характеристик прогнозирования (прогноз действий, прогноз высказываний, прогноз высказывания) 18 дошкольников с нарушениями слуха дали свой ответ на вербальном уровне (см. рис. 1). Прогноз высказывания, который рассматривает речевую коммуникацию и речь показал низкие значения ($M=3,21$ при $Max=19$). 11 человек произвели этот прогноз это связано с особенностями развития речевого онтогенеза у детей данной категории [3, 4]. Дети были допущены специфические ошибки: неправильное лексико-грамматическое оформление («Манюня скажет: «Давай убирать»»), «В коробку убрать», «Что-то потерялась, что она ругает», «Мама наругает, потому что разбили»); прогноз высказывания был связан с прогнозом действия, но это не было высказыванием («Мама наругает, потому что разбили», «Ругаться будет», «Можно поточить»); был дуближ как прогноз действия («Убирай», «Сломалась ваза»). Оставшиеся давали ответ на невербальном уровне (15 чел.) либо молчали.

Тяжелее дался прогноз эмоций ($M=0,30$ при $Max=4$). Его дали 3 человека, выделяя только 3 эмоции: страх, спокойствие и обиду. Остальными детьми были допущены ошибки смешения эмоций с действием с эмоциональной окраской («Дядя украл 3 детей, они будут плакать»).

Успешным был прогноз действия у 18 детей ($M=10,84$ при $Max=24$).



Рис. 1. Профиль структурных характеристик прогнозов у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

По функциональным характеристикам прогнозирования (регулятивная функция, когнитивная функция, рече-коммуникативная функция) у дошкольников с нарушениями слуха были получены следующие результаты (см. рис. 2): Показатели когнитивной ($M=3,75$ при $Max=13$) и рече-коммуникативной функции ($M=4,21$ при $Max=12$) оказались ниже, чем у регулятивной ($M=9,93$ при $Max=14$).

Когнитивная функция отвечает за мыслительные процессы и ее низкие значения наталкивают на недостаточную связь между активностью познания субъекта и взаимодействия его в социуме. А это влияет на вариативность, детализацию, долгосрочность, вариативность в речевом прогнозе.

Функция регулятивная со своим более высоким уровнем показателей может интерпретироваться так, что у детей с нарушениями слуха присутствующая проблема в построении своей программы взаимодействия и участия в них субъектов во время речевой коммуникации. Однако детьми определялся характер и поведение в ситуации, но на том уровне, который им был доступен.

Значения, которые были получены по рече-коммуникативной функции были низкими и являлись типичными для детей с сенсорным нарушением. Детями давался прогноз на двух уровнях (вербальном и невербальном). В устной речи использовали простые предложения («Убирать», «Убери, спать»). Это описывалось и в работе А.И. Ахметзяновой о дефицитарном дизонтогенезе, в которой говорилось о влиянии нарушения речи и коммуникации на прогнозирование [4].



Рис. 2. Профиль функциональных характеристик прогнозов у детей дошкольного возраста с слуха.

Для более подробного анализа речевой деятельности была рассмотрена рече-коммуникативная функция. Данная функция по методике состоит из двух критериев: максимальная или минимальная вербализация прогноза, полнота или бедность рече-языковых средств. По этим критериям были низкие значения (см. рис. 3).

По первому показателю была выявлена минимальная вербализация прогноза. Такие результаты были ожидаемы вследствие сенсорного нарушения. Развернутый прогноз на вербальном уровне дети не могли дать, и их экспрессивная речь отстает [2]. Это можно проследить в их ответах: «Взяла одну», «Собрала», «Помогла строить».

Критерии прогнозов по рече-коммуникативной функции



Рис. 3. Профиль средних значений по критериям прогнозов у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

По второму показателю была выявлена бедность рече-языковых средств. Дети с нарушением слуха столкнулись с проблемой использования языковых средства, чтобы сопоставить их с речевой ситуацией. Вид прогнозов был представлен неполными предложениями. При использовании распространенных предложений в них были допущены ошибки лексико-грамматического, синтаксического и грамматического характера («Играть», «Убирай, спать»).

Отличительной особенностью у дошкольников с нарушениями слуха в прогнозировании эта была его реализация на невербальном уровне вследствие нарушения слуха. А воспроизведение прогноза на вербальном уровне выбывал проблемы в виде ошибок в оформлении высказывания, ограниченного активного словаря, недостатка речевого опыта в диалогической ситуации.

Заключение. Проведенное исследование выявило особенности речевой деятельности в ситуациях прогнозирования высказывания и рече-коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Проблемы в построении высказывания в виде предложения и неэффективные формы прогноза влияют свободу в общении с социумом и на деятельность где происходит взаимодействие. Но важно выделить, что детьми дошкольного возраста может производиться прогноз будущего и это не зависит присутствуют ли у них сенсорные нарушения развития или нет. Полученные данные исследования и произведенный анализ наталкивают на разработку коррекционно-развивающего комплекса при взаимодействии со специалистами узкого профиля (дефектолог и специальный детский психолог, логопед и сурдопедагог

и др.) для развития речевой деятельности и прогностических способностей у детей данной категории.

Литература

1. *Ахметзянова А.И.* Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство [Электронный ресурс] / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 16,5 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа: https://kpfu.ru/portal/docs/F1045124469/132_2_._.Dadakina. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-00130-417-3.
2. *Ахметзянова, А.И.* Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитном развитии [Электронный ресурс] / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 160 с. – ISBN 978-5-00130-035-9. – ЭБС «Консультант студента»: [сайт]. – URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785001300359.html> (дата обращения: 18.09.2022). – Режим доступа: по подписке.
3. *Гарашенко, В.В.* Специфика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушением слуха [Текст] / В.В. Гарашенко // Science and education in the modern world: challenges of the XXI century: материалы IX Междунар. науч-прак. конф., Нур-Султан, 15 сент. 2021 г.; сост.: Е. Ешим, Е. Абиев. – Нур-Султан, 2021. – С. 10–13.
4. *Akhmetzyanova A.I.* Spatial and temporal elements of anticipation consistency of children with general speech retardation // American Journal of Applied Sciences. – 2014. – № 11. – P.103–105.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

The specifics of speech activity in preschool children with hearing impairments in the context of forecasting

Violetta V. Garachshenko

1st year Master's degree

Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga Region)

Federal University, Kazan, Russian Federation

e-mail: gr.violetta97@mail.ru

Keywords: forecasting, speech disorders, hearing impairment, socialization, speech activity.

Financing. The study was carried out with the financial support of the RFBR as part of the researchproject No. 19-013-00251 “Forecasting as a resource for socialization of children with disabilities: structural and functional model”.

Антиципационная состоятельность у подростков с нарушенным интеллектом

Жирнова У.Б.

*магистрант, кафедра психологии и педагогики специального образования,
ИППО Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: b_ulyana_g@mail.ru*

Заббарова А.И.

*магистрант, кафедра психологии и педагогики специального образования,
ИППО Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: alsu-zabbarova@mail.ru*

Ключевые слова: подростки, интеллектуальные нарушения, антиципационная состоятельность, прогнозирование.

Подростковый возраст является сенситивным в отношении формирования антиципации и прогнозирования, в этот период происходит формирование собственного самосознания и мировоззрения подростка, изменения и развития личности подростка приводят к перестройке психических процессов, формированию и взаимодействию между сверстниками. Нарушение интеллекта негативно влияет на состояние эмоционально-волевой сферы, что ведет к нарушениям социального поведения. Отсутствие способности к саморегуляции или ее слабость в отношениях с людьми влияет на адекватный выбор методов преодоления трудностей, самоконтроля над поступками, осознание ситуации.

Н.П. Ничипоренко и В.Д. Менделевич определяют антиципационную состоятельность как характеристику системы внутренних ресурсов личности, которая обеспечивает эффективность прогностической деятельности индивидуума. К данным характеристикам можно отнести конституционально обусловленные особенности (темперамент и свойства нервной системы), когнитивные компоненты (познавательные процессы, формально-логический и социальный интеллект), аффективные, волевые и поведенческие свойства личности. Антиципационная состоятельность, определяемая как способность субъекта с высокой вероятностью предвидеть ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственных реакций, взаимосвязана с личностными свойствами, характеристиками самоотношения, а также с характеристиками поведения в различных социальных взаимодействиях.

В процессе успешной социальной адаптации человека важную роль играет антиципационная состоятельность, т.е. способность точно и правильно понимать действия и намерения окружающих, предугадывать ход и результаты событий, поведение свое и других людей, не исключая

нежелательные события и поступки, учитывая множественные особенности предстоящих событий.

Нами было проведено исследование, целью которого стало определение антиципационной состоятельности подростков с нарушенным интеллектом. Психологическое исследование проводилось в МБОУ «СОШ № 61» г. Казань. В исследовании принимали участие 42 подростка с интеллектуальными нарушениями в возрасте 12–14 лет (9 девочек и 11 мальчиков) и 14–16 лет (9 девочек и 13 мальчиков).

Для оценки антиципационной состоятельности использовался «Тест антиципационной состоятельности» В.Д. Менделевича (2000, 2003), адаптированный для детей 7–13 лет составлен и апробирован в сотрудничестве с Н.Е. Рудаковой, позволяющий определить личностно-ситуативную, пространственную и временную антиципационную состоятельность.

Опросник состоит из 81 вопроса. Опросник содержит как прямые вопросы, так и обратные. Согласно принятым нормам сформированности антиципационной состоятельности показатели личностно-ситуативной антиципационной состоятельности – 166 баллов, пространственной – 52 балла, временной – 42 балла и общей антиципационной состоятельности – 241 балл.

В шкале общей антиципационной состоятельности подростки с нарушенным интеллектом набрали выше границы нормы 72 % (30), ниже 28 % (12).

Личностно-ситуативная составляющая антиципационной состоятельности показывает способность предвидеть конфликтные ситуации в отношениях и способы реагирования окружающих на собственное поведение. Подростки с интеллектуальными нарушениями набрали баллы выше границы нормы 43 % (18), ниже границы нормы 57 % (24).

Пространственная составляющая антиципационной состоятельности отражает способность точно координировать и планировать свои движения. Испытуемые набрали баллы выше границы нормы 29 % (12), ниже границы нормы 71 % (30).

Временная составляющая антиципационной состоятельности отражает способность точно планировать своё время и прогнозировать время возникновения стрессовых ситуаций. Подростки с интеллектуальными нарушениями набрали выше границы нормы 36 % (15), ниже границы нормы 64 % (27).

У подростков с интеллектуальными нарушениями в возрасте 12–14 лет среднегрупповой показатель по составляющим антиципационной состоятельности составляет в личностно-ситуативной 162,95 балла, в пространственной 45,5 балла, во временной 39,8 балла, в общей антиципационной состоятельности 247,2 балла.

В группе подростков с интеллектуальными нарушениями в возрасте 14–16 лет среднегрупповой показатель по составляющим антиципационной состоятельности составляет в личностно-ситуативной 163,9 балла, в пространственной 47,3 балла, во временной 37,8 балла, в общей антиципационной состоятельности 248,9 балла.

Из полученных данных мы видим, что выявлена недостаточная сформированность антиципационной состоятельности, особенности которой проявляются в антиципационной несостоятельности. При рассмотрении структуры антиципационных способностей у большинства подростков с нарушенным интеллектом выявляются нарушения двух или всех видов антиципационной состоятельности – личностно-ситуативной, пространственной и временной.

Литература

1. Менделевич, В.Д. Антиципационные механизмы неврогенеза [Текст]: монография. – М.: Городец, 2018. – 448 с.
2. Ничипоренко, Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования [Текст] / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 5. – С. 50–59.

Anticipatory competence of adolescents with intellectual disabilities

Ulyana B. Zgirnova

*Master's student, Department of Psychology & Education
of special education, Kazan (Volga region)
Federal University, Kazan, Russia
e-mail: b_ulyana_g@mail.ru*

Alsu I. Zabbarova

*Master's student, Department of Psychology & Education
of special education, Kazan (Volga region)
Federal University, Kazan, Russia
e-mail: alsu-zabbarova@mail.ru*

Keywords: adolescents, intellectual disabilities, anticipatory competence, forecasting

Организационно-педагогические условия сопровождения формирования социально – коммуникативных навыков у младших школьников с овз во внеурочной деятельности

Исламова З.И.

*Заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, профессор, Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы)
г. Уфа, Российская Федерация
e-mail: izi99@mail.ru*

Гильманова А.Р.

*магистрант, Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы)
г. Уфа, Российская Федерация
e-mail: agul.iskuzhina@yandex.ru*

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, внеурочная деятельность, социально-коммуникативное развитие, социально-коммуникативные навыки, сопровождение.

Актуальность заявленной проблемы находит подтверждение на нормативно-правовом уровне. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится о том, что социально-коммуникативное развитие направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, то есть ФГОС ДО уделяет значительное внимание развитию культуры поведения и общения детей. Безусловно, продолжать развивать социально-коммуникативные навыки важно и у младших школьников, особенно если это дети с ограниченными возможностями здоровья, для которых общение и взаимодействие со сверстниками имеет крайне важное значение.

Возможности использования потенциала внеурочной деятельности в целях социально-коммуникативного воспитания и развития детей является на сегодняшний день крайне актуальной проблемой. Во ФГОС НОО особое внимание уделяется организации внеурочной деятельности

детей, так как именно она способна развивать у младших школьников весь перечень необходимых умений и компетенций, касающихся общения и взаимодействия со сверстниками [4]. Внеурочная деятельность способствует формированию и развитию коммуникативных способностей, которые необходимы ребенку для умения общаться и самостоятельно выстраивать новые контакты со сверстниками и взрослыми. Для детей с ограниченными возможностями здоровья организация внеурочной деятельности детей является также неотъемлемой частью воспитательного процесса в школе и позволяет рационально решать задачи коммуникативного воспитания и социализации.

Цель внеурочной деятельности по социально-коммуникативному развитию в начальной школе для младших школьников, в том числе и с ОВЗ, определяется следующими более узкими задачами:

- способствование тому, чтобы обучающиеся в начальной школе были готовы к общению и взаимодействию со сверстниками и взрослыми;
- создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения культурных и духовно-нравственных ценностей традиций;
- создание условий для проявления инициативы и самостоятельности для позитивного общения учащихся в школе и за ее пределами, для развития ответственности, открытости и искренности в реальных жизненных ситуациях.

Именно в процессе общения с равными партнерами дети младшего школьного возраста обретают такие личностные качества, как взаимное доверие, добросердечность, тяготение к совместной работе, способность дружить, отстаивают свои права, осмысленно решают возникающие проблемы. Ребенок, владеющий положительным навыком общения с ровесниками, начинает вернее оценивать себя и других, свои возможности и перспективы других, таким образом, растет его личностная автономность, общественная компетенция.

В психолого-педагогических исследованиях ряда ученых отмечается, что в общении со сверстниками у детей происходит обогащение образа себя, формируется способность к сопереживанию; критичность мнений и действий, автономность (Е.В. Субботский); происходит усвоение норм поведения, образование ценностных ориентаций, адекватной самооценки (А.А. Рояк); формируется признание другими своей собственной важности (Е.О. Смирнова) и т.д. Иными словами, социально-коммуникативное развитие имеет важное значение как для нормотипичных детей младшего школьного возраста, так и для обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья. Соответственно, в образовательной организации появляется необходимость создания таких социально-коммуникативных условий, при которых каждый ребенок, в том числе с ОВЗ, выступает субъектом гуманисти-

ческих переживаний и действий и одновременно – объектом здорового отношения к самому себе.

Но для обучающихся начальной школы с ОВЗ имеет большое значение методически грамотно выстроенный процесс сопровождения социально-коммуникативного развития. Понятие «сопровождение» в целом используется по отношению к субъекту, которому нужна помощь, поддержка в преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей. В условиях современного начального образования, согласно новым требованиям государственных стандартов, сопровождение можно рассматривать как обязательный и наиболее оптимальный способ организации методической, социально-педагогической и иной работы.

Многочисленные исследования в области организации психолого-педагогического сопровождения (М.Р. Битянова, Е.М. Дубовская, Е.И. Казакова, Л.А. Петровская, Р.В. Овчарова, О.А. Тихомандрицкая) позволяют нам прийти к выводу, что в современной науке к проблемам сопровождения педагога обращались многие ученые. М.Р. Битянова считает, что «сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» [1, с. 49]. Е.И. Казакова сопровождение трактует как метод, который обеспечивает формирование условий для принятия субъектом развития наиболее адекватных решений в жизненных ситуациях выбора [2]. Иными словами, опираясь на мнения ученых в этой области, мы можем резюмировать, сопровождение детей с ОВЗ рассматривается как умение педагога быть рядом, следовать за учеником, взаимодействуя с ним и сопутствуя ему в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории. В данном контексте субъектом развития понимается является как младший школьник с ОВЗ, меняющийся качественно в определенных ситуациях – затруднительных обстоятельствах, при разрешении которых ребенок определяет для себя целесообразность развития и формирования определенных качеств.

В сфере образования наиболее широко применительно понятие «психолого-педагогическое сопровождение», в трактовке М.Р. Битяновой, которая отражает проблемы организации учебно-воспитательного процесса в рамках модернизации образования [1]. Все более влиятельными оказываются представления о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности педагогов, направленной на создание социально-коммуникативных и психологических условий, ориентированных не только на зону актуального, но и на зону ближайшего развития ребенка, для успешного обучения и психологического его развития в ситуациях взаимодействия с педагогами и сверстни-

ками. Соответственно, мы под сопровождением будем понимать особый вид взаимодействия с младшими школьниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, с целью создания благоприятных условий для развития субъектов взаимодействия: формирование социально-коммуникативных навыков при общении со сверстниками и взрослыми.

Чтобы педагоги целенаправленно действовали в этом направлении, должна функционировать нормативно-правовая база, должен быть четкий родительский запрос; должно быть наличие необходимой учебно-материальной базы, а также наличие укомплектованных штатов и подготовленных кадров. Кроме того, важно соблюдение СанПиНов, в том числе требований к сменности занятий и составлению расписания, особенно это касается детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья [3]. Соответственно, всем сегодня очевидно, что необходимо осуществлять грамотное сопровождение данного процесса, реализуя определенные организационно-педагогические условия, среди которых можно отметить следующие:

- создание на занятиях по внеурочной деятельности стабильных ситуаций успеха для каждого младшего школьника с ОВЗ;
- обеспечение на занятиях по внеурочной деятельности атмосферы комфорта, учет психофизических особенностей детей с ОВЗ;
- проведение в рамках по внеурочной деятельности занятий по формированию адекватной гибкой самооценки через взаимодействие со сверстниками;
- повышение стрессоустойчивости младших школьников с ОВЗ при взаимодействии с социумом через занятия в рамках внеурочной деятельности.

Уделять внимание социально-коммуникативному развитию младших школьников данной категории важно, так как детям с ограниченными возможностями здоровья зачастую сложно адаптироваться в новой обстановке, найти новых друзей, научиться взаимодействовать и просто выйти в самостоятельную жизнь. Поэтому школа несет большую ответственность за обучение, а самое главное, за социально-коммуникативное развитие и воспитание таких детей. Для этого, как мы полагаем, необходимо активно реализовывать организационно-педагогические условия, наиболее важными из которых, по нашему мнению, являются следующие: проведение занятий по формированию адекватной гибкой самооценки и повышению стрессоустойчивости младших школьников с ОВЗ при взаимодействии с социумом через занятия в рамках внеурочной деятельности. Детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо поддерживать, направлять, давать возможность проявлять свои лучшие качества, а это возможно путем вовлечения младших школьников с ОВЗ в активную внеурочную деятельность, в которой акцент делается на социально-коммуникативном развитии, так как одной

из приоритетных задач обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для успешной социализации.

Литература

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. *Казакова Е.И.* Теоретические основы развития общеобразовательной школы: (системно-ориентационный подход) [Текст]: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.01 / Гос. пед. ун-т. 1995. 34 с.
3. *Корнильева С.Ю.* Развитие коммуникативной компетенции обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности / С.Ю. Корнильева [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 1 (105). С. 914–917. URL: <https://moluch.ru/archive/105/24991/> (дата обращения: 29.09.2022).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Центр педагогического образования, 2020. 32 с.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Исламову Зулхизу Исмагиловну.

**Organizational and pedagogical
conditions for supporting the formation of social
and communicative skills in younger students with
disabilities in extracurricular activities**

Islamova Z.I.

*Head of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor; Bashkir State Pedagogical
University named after M. Akmulla (BSPU named after M. Akmulla)
Ufa, Russian Federation.
e-mail: izi99@mail.ru*

Gilmanova A.R.

*Master's student, Bashkir State Pedagogical University
named after M. Akmulla (BSPU named after M. Akmulla)
Ufa, Russian Federation.
e-mail: aigul.iskuzhina@yandex.ru*

Keywords: limited health opportunities, extracurricular activities, social and communicative development, social and communicative skills, support.

Acknowledgements. The authors thank the supervisor for the help in collecting data for the study Islamova Zulkhiza Ismagilovna.

Лексико-семантический фактор готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития

Гришина Е.О.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: litvinova_katrina@bk.ru

Ключевые слова: лексико-семантическая сторона речи, дети с задержкой психического развития, дошкольники, готовность к школьному обучению.

В настоящее время существует множество разнообразных образовательных организаций государственные дошкольные учреждения, государственные общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, где могут обучаться дети, имеющие нарушения в психическом развитии.

Модифицированная система образования в России внесла существенные изменения в структуру общеобразовательного процесса, а именно включение дошкольного звена в общеобразовательную систему. Реорганизация дошкольных учреждений и общеобразовательной школы в единые общеобразовательные комплексы привела к определению проблемы взаимодействия всех уровней образовательной системы и поиску ресурсов для оптимизации их деятельности. Данная проблема возникает уже на уровне детского сада, она вызвана недавним вхождением дошкольного образования в систему общего образования, а также недостаточно отлаженной системой взаимодействия школы и детского сада как единой концепции.

Система образования подверглась и другим изменениям, таким как внедрение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) и федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ), переход на систему инклюзивного образования, сокращение количества специальных школ, что тоже привело к столкновению с рядом проблем.

ФГОС НОО ОВЗ поставил цель предложить всем учащимся «равные возможности для получения качественного начального общего образования». Опираясь на требования стандарта, школа должна создать ряд условий, которые должны способствовать успешному освоению обучающимися основной образовательной программы НОО, а также

предоставить возможности для индивидуального развития всех обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Это привело к созданию инклюзивной образовательной среды.

На сегодняшний день дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР), обучающиеся в системе инклюзивного образования, часто оказываются в числе отстающих. По мнению С.А. Котовой, обучение и воспитание детей с ЗПР в неподготовленной инклюзивной среде не только не способствует компенсации недостатков развития, но может негативно сказаться на общем состоянии обучающихся данной категории. При этом необходимо учитывать противоположное мнение таких специалистов как, Н.В. Бабкина, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников и др., считающих, что обучающиеся с ЗПР могут успешно учиться в условиях инклюзивного образования.

Детей с ЗПР сопровождают в образовательном процессе различные специалисты: учителя, воспитатели, учителя-дефектологи, педагоги-психологи и логопеды.

На современном этапе развития системы обучения и воспитания детей с ОВЗ одна из задач педагогов и специалистов коррекционно-развивающего блока заключается в оптимизации подходов к коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Объединяя различные методы и подходы к коррекции нарушений, в своей работе специалист может добиться положительного и продуктивного результата быстрее, что в будущем повысит уровень академической успеваемости обучающихся с ЗПР.

По данным Е.В. Пономаревой, 41,1 % детей при поступлении в школу не имеют достаточного объема знаний и представлений для успешного освоения школьной программы НОО. Своевременное выявление задержки психического развития у ребенка, начало коррекционной работы в дошкольном возрасте имеют решающее значение для правильного развития ребенка и его итоговой способности максимально реализовать потенциальные возможности.

Ключевым аспектом при работе с детьми с ЗПР, является незрелость их психических процессов, которая оказывает негативное влияние на процесс подготовки к школьному обучению. Неравномерное развитие познавательных процессов у детей с ЗПР также приводит к ряду трудностей в процессе обучения. Особо следует отметить, что у детей с ЗПР наблюдаются нарушения всех сторон речевой деятельности.

Важным аспектом языкового становления является развитие семантических структур. У детей с ЗПР, испытывающих затруднения в освоении учебной программы, отмечаются нарушения речевого развития, при которых особое место занимает лексико-семантический аспект, поскольку именно эта сторона языка определяет уровень овладения смысловым пространством языка.

Сензитивным периодом для развития лексико-семантической стороны речи является дошкольный возраст. В это время формируются знания об окружающем мире, новые сведения о предметах, явлениях и их свойствах. Эта новая информация о мире, в свою очередь, реализуется в изменениях, происходящих у детей в рамках лексико-семантических отношений.

Многие исследователи, такие как Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Л.А. Тишина, О.В. Шичанина, отмечали в своих работах ценность формирования значения слова, которая способствует развитию средств коммуникации и мышления.

Рассматривая различные подходы к изучению научных представлений о слове и лексико-семантической стороне речи в психолингвистической и логопедической литературе, можно сделать вывод, что речь, язык и мышление тесно связаны между собой. Т.Н. Волковская в своих исследованиях указывает на связь несформированности мыслительных операций с недоразвитием языковой сферы и в то же время отмечает, что при выявлении первичного дефекта могут встречаться значительные трудности. Значительную роль в отражении действительности и обработке информации играет смысловая сторона слова, которая включает в себя возможность слова анализировать предметы, выделять главные признаки предметов, обобщать их, относить предметы к определенной категории. Н.Ю. Борякова и Т.Н. Матросова считают, что на процесс формирования лексико-грамматического строя речи у детей с ЗПР значительное влияние оказывает развитие познавательных процессов. При общении со взрослым у ребенка постепенно формируется лексико-грамматический строй речи.

Задания, направленные на определение опознавательных признаков предмета, вызывают затруднения у детей с ЗПР. В большинстве своем дети вместо значимых и характерных признаков предмета выделяют его несущественные признаки. У некоторых детей отмечаются трудности с выделением таких характеристик объекта, как цвет, форма, величина. В устной речи обучающиеся с ЗПР редко используют слова, обозначающие пространственные отношения, о чем говорится в трудах ряда исследователей, таких как Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, С.Г. Шевченко. К особенностям развития лексики у детей с ЗПР можно отнести трудности при подборе синонимов и антонимов к словам. В заданиях на подбор синонимов в большинстве случаев дети с ЗПР не понимают данную им инструкцию и вместо синонимов могут называть антонимы.

Специалистами отмечается низкий уровень словесного обобщения, дети с задержкой психического развития зачастую одним словом обозначают предметы, входящие в одно семантическое поле. Просматривается незнание значения многих слов, также встречаются замены слов, обозначающих части предмета, вследствие ограниченности словарного

запаса данной категории детей. О небольшом словарном запасе дошкольников с ЗПР, в отличие от их сверстников с нормативным развитием, пишет в своих работах С.Г. Шевченко. Автор отмечает, что в речи таких детей наблюдается низкий уровень слов-обобщений, имеют место смешение обобщающих понятий, неточное употребление слов, в результате чего происходит их замена по семантическим признакам, сужение родовых понятий. У некоторых дошкольников с ЗПР можно наблюдать замену слова раскрытием его значения доступными языковыми средствами.

Говоря об особенностях развития семантических полей у детей с ЗПР, стоит подчеркнуть, что ассоциации чаще случайны, возникают ошибки в выделении ядра и структурной организации семантического поля, а его малый объем выражен сокращенным числом смысловых связей (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова).

По мнению ряда авторов (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина), дети с ЗПР в своей повседневной речи используют небольшое количество прилагательных и наречий, обозначающих признаки и способы действий, а глагольный словарь данной категории детей ограничен по сравнению с предметным словарем.

Резюмируя вышесказанное, можно прийти к выводу, что включение инклюзии в систему образования, внедрение ФГОС ДО и ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, современные достижения в области дефектологии, педагогики и психологии дают новый старт поиску и оптимизации современных методов, приемов и средств коррекционно-развивающей работы по развитию лексико-семантической стороны речи у детей с ЗПР. В многообразии проблем, связанных с готовностью к школьному обучению, важное место занимает формирование лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Литература

1. *Борякова, Н.Ю.* Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова – Москва: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с.
2. *Волковская, Т.Н.* Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи.: автореферат дис. ... кан.пед. наук: 19.00.10 / Волковская Татьяна Николаевна. – Москва, 1999–17 с.
3. *Лалаева, Р.И.* Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – Москва: Владос, 2004. – 303 с.

4. Тишина, Л.А. Сопоставительный анализ особенностей формирования словарного запаса у младших школьников с системным недоразвитием речи / Л.А. Тишина, А.А. Агаркова // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 3(27). – С. 40–43.
5. Шичанина, О.В. Формирование лексико–семантической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе: автореферат дис. ... канд. пед. наук:13.00.01. / Шичанина Ольга Викторовна – Москва, 2008. – 23 с.

Lexico-semantic factor of readiness for schooling of children with mental retardation

Ekaterina O. Grishina

master's student,

*the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State
University of Psychology and Education, Moscow, Russia,*

e-mail: litvinova_katrina@bk.ru

Keywords: lexical and semantic side of speech, children with delayed mental development, preschoolers, school readiness.

Индивидуальные особенности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, влияющие на их социально-психологическую адаптацию в вузе

Груздева Т.А.

магистрант

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), кафедра ЮНЕСКО

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: tatyanka.gruzdeva.98@mail.ru

Ключевые слова: студенты с инвалидностью, ограниченные возможности здоровья, адаптация, социально-психологические особенности.

В настоящее время большое внимание на государственном уровне уделяется проблемам обучения в высшей школе студентов с инвалидностью. В среднем в вузах Российской Федерации обучается 0,38 % студентов с инвалидностью от общего количества обучающихся. От 25 % до 63 % из них не заканчивают обучение (согласно комплексному всероссийскому мониторингу высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, который был проведён исследовательским центром «Особое мнение» совместно с Общественной палатой РФ в 2018 году). Это обусловлено различными факторами, одним из которых являются трудности социально-психологической адаптации, с которыми сталкивается студент с инвалидностью в процессе получения высшего образования. Поэтому важной становится проблема сопровождения адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в вузе.

Обучающиеся с нарушениями здоровья (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи и другими проблемами) обладают особыми образовательными потребностями, которые необходимо удовлетворить, чтобы предоставить им равные возможности обучения наравне со здоровыми обучающимися. В настоящее время обучение людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья реализуется в различных формах. Из них можно выделить несколько: специализированное, смешанное, дистанционное и инклюзивное обучение.

Особенность специализированного обучения заключается в том, что оно осуществляется на базе вузов-интернатов, где уже созданы необходимые реабилитационные условия для студентов с инвалидностью. Использование специального технического оборудования, аудиторий, библиотек и т.д. благоприятно влияет на развитие профессиональных знаний и умений в соответствии с единичными для всех требованиями ФГОС.

Смешанное обучение осуществляется в вузах по адаптированным учебным планам (АУП) с обособлением студентов с инвалидностью в отдельные группы и дальнейшим их переводом в общий поток. При этом содержание учебных дисциплин подбирается с учетом характерных потребностей студентов-инвалидов.

Однако, существует ряд причин, по которым доступность высшего образования для студентов с инвалидностью может быть не обеспечена (тяжелые поражения, проживание в трудно доступной местности и т.д.). В таком случае данная классификация студентов может быть включена в дистанционное обучение, которое построено на контролируемой самостоятельной активности учащихся при изучении специально разработанных учебных материалов, применении информационных технологий, которые гарантируют взаимодействие всех инициаторов учебного процесса. Дистанционная форма подготовки не требует каждодневного посещения места учебы и делает возможным доступ не только к учебному программному обеспечению университета, но и к различным базам данных (например, библиотечным и пр.), гарантируя интеграцию принципа гуманизма, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине географической оторванности, социальной незащищенности и неспособности посещать образовательные учреждения в силу каких-либо физических недостатков. Но при использовании дистанционной формы обучения существует риск развития замкнутости у студента, недостаток в коммуникации с членами своей учебной группы и преподавателем. При реализации интегрированного обучения, которое объединяет инвалидов и сверстников, не имеющих ограничений по здоровью и способствует решению нескольких задач: социализация, расширение коммуникативных навыков, создание условий для самореализации. Дистанционная форма обучения не может способствовать решению данных задач, но она может рассматриваться как дополнительное средство организации учебного процесса. Включение студента с нарушениями здоровья в образовательные условия вуза требует учета их психологических особенностей, поскольку функциональные ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой формируют личностные изменения. Среди них могут быть отсутствие знаний по отдельным дисциплинам, несформированная социальная компетентность, привычка к нетребовательному отношению со стороны профессорско-преподавательского состава, неадекватные представления о своих возможностях и т.п. Чувство жалости к себе, слабости, страх перед окружающими людьми, ощущение ненужности обществу и бессмысленности своего существования в нем – все это находит проявление во внешне выраженных признаках: замкнутость, обидчивость, повышенная агрессивность, что, в свою очередь, становится

серьезным препятствием для включения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в общество.

Инклюзивное обучение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья часто сопровождается преодолением адаптационных трудностей. Оборудование среды вуза элементами безбарьерной среды (пандусами, санитарными комнатами и др.), расширение доступа к информационным образовательным ресурсам облегчает, но полностью не устраняет трудности, с которыми сталкиваются студенты-инвалиды на этапе обучения в вузе. Согласно трудам Г. Спенсера затруднения в процессе адаптации рассматриваются как естественная составляющая, которая дает индивиду стимул к дальнейшему развитию в социальной среде. Индивид, который успешно приспособился к условиям среды, удовлетворив при этом потребности жизни в социуме, Спенсер называл «предельным человеком», подчеркивая тем самым возможность его полного приспособления к социальным отношениям и институтам.

Анализ психолого-педагогических исследований в области проблем, связанных с получением высшего образования студентами с инвалидностью различных нозологических групп позволяет выделить среди них следующие.

Проблематика формирования трудностей и пути их разрешения в различных видах деятельности – общении, обучении представлена в работах выдающихся отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и т.д.

Психологическая сущность трудностей, механизм их возникновения исследованы в работах Л.И. Божович, Ф.Е. Василюка, В.С. Мерлина, В.В. Столина.

В научных трудах А. Адлера, Э. Берна, З. Фрейда, К. Юнга рассматриваются внутриличностные противоречия, конфликты личности и психологические барьеры.

Методология данной статьи основывается на положениях о переживании как единице анализа психики, о зонах ближайшего и актуального развития Л.С. Выготского, классической концепции деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, понятии С.Л. Рубинштейна «критические точки», как основы анализа трудностей, возникающих в деятельности.

Научная новизна исследования заключается в том, что будет разработана технология оказания социально-психологической помощи студентам с инвалидностью, испытывающим трудности при обучении в вузе и сформулированы практические рекомендации для специалистов служб сопровождения по оказанию помощи студентам с инвалидностью, испытывающим трудности, при обучении в вузе.

В рамках нашего исследования мы обратились к проблеме индивидуальных особенностей адаптации студентов с инвалидностью и

ограниченными возможностями здоровья, выявление которых позволит создать технологию для успешного преодоления трудностей в адаптации. Под адаптацией студентов с инвалидностью мы понимаем процесс их приспособления к условиям образовательной среды вуза. Эмпирическая часть исследования проведена на выборке студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья разных нозологий (нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и соматических заболеваний) из вузов закрепленной территории Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Для изучения индивидуальных особенностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, которые могут влиять на процесс социально-психологической адаптации к условиям обучения в вузе мы использовали следующий комплекс психодиагностических методик: опросник для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности Т.О. Гордевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина «Шкала академической мотивации», методику исследования личностной тревожности Ч. Спилбергера, Ю. Ханина, авторская анкета «Диагностика трудностей, возникающих у студентов с инвалидностью при обучении в вузе», позволяющая выявить специфику трудностей, возникающих у студентов с инвалидностью при получении ими высшего образования.

Полученные результаты позволили нам выявить высокие показатели уровня личностной тревожности, что является свидетельством напряженности базовых потребностей опрошенных респондентов. По всей видимости, это связано с тем, что на этапе обучения студенты с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья при столкновении с трудностями в адаптации в силу замкнутости, стеснения, боязни получить отказ, неразвитости коммуникативных способностей испытывают недостаток социальной поддержки. Особенности представления студентов с инвалидностью о самом себе связаны с низким уровнем самоуважения (55,7 %), саморазвития (22 %), познавательной мотивации (22,3 %). Вероятно, это связано с тем, что физический дефект или соматическое заболевание воспринимается данным индивидом как дефект личности в целом. Для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья характерны существенные проблемы в построении межличностных отношений. Неадекватность восприятия самого себя, познавательной мотивации, формирует у студентов с инвалидностью неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом.

Результаты анкетирования студентов с инвалидностью относительно возможности совместного обучения со студентами с ограниченными возможностями здоровья показали следующие результаты: всего 4 % не хотели бы учиться в одной группе, в то время как 91 % опрошенных студентов положительно относятся к такой возможности, 4 % затруднились дать ответ. Преобладание студентов с положительным отношением к данному обучению, объясняется пониманием большинства студентов принципа гуманизма в обществе.

Таким образом, для решения проблемы включения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду вуза необходимо обратить особое внимание на формирование терпимого отношения к данной категории обучающихся путем создания благоприятного психологического климата в учебных группах. Решению данной задачи будет способствовать организация сопровождения и поддержки студентов с инвалидностью, которая может быть реализована через доверительную деятельность одноклассников, кураторов (по результатам проведенного анкетного опроса студенты с нарушениями здоровья чаще обращаются за помощью к одноклассникам (66 %) и к куратору (21 %)). Включение студентов с ограниченными возможностями и студентов без отклонений по здоровью в совместную деятельность на основе вовлечения их во внеучебные занятия различного характера: концерты художественной самодеятельности, посещение выставок, театров, участие в соревнованиях в качестве участников и др., где они могут научиться проявлять умение взаимодействовать со сверстниками, позволит им справиться с социально-психологическими трудностями и адаптироваться к условиям вуза. Такая система различного рода мероприятий по содействию адаптации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья позволит создать условия для формирования из них членов нашего общества с активной гражданской позицией, и будет способствовать улучшению их качества жизни.

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. / А. Адлер. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 412 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том пятый. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 361 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 303 с.
5. Мецержакова Н.Н., Роготнева Е.Н. Опыт организации обучения студентов-инвалидов в высших образовательных учреждениях Российской Федерации // Социодинамика. – 2017. – № 9. – С. 46–57.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования директора Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина» Т.Ф. Краснопевцеву.

Activity Experience of First-Year Students

Tatiana A. Gruzdeva

*master's student, Moscow State University
of Psychology and Education, UNESCO Chair*

Moscow, Russian Federation

e-mail: tatyanka.gruzdeva.98@mail.ru

Keywords: students with disabilities, limited health opportunities, adaptation, socio-psychological characteristics.

Acknowledgements. The author thank T.F. Krasnopevtseva, Director of the Resource Educational and Methodological Center for the Education of Disabled People and Persons with Disabilities, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K.Minin, for her help in collecting data for the study.

Оценка сформированности моторной сферы у детей 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья с двигательными-координационными нарушениями

Данилина Е.В.

аспирант, учитель – логопед

Институт Специального Образования и Психологии Московский
городской педагогический университет (ИСОиП МГПУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5196-8474>

e-mail: danilina.cat2015@yandex.ru

Ключевые слова: моторная сфера, двигательные-координационные нарушения, дети с ограниченными возможностями здоровья, двигательные уровни.

Актуальность. Анализ литературных данных и практический опыт специалистов в области логопедии, дефектологии, психологии, нейропсихологии, физической культуры дает основание утверждать, что несмотря на интерес к проблеме комплексного исследования детей дошкольного возраста с двигательными-координационными нарушениями, на наличие научных исследований и методических разработок в данном направлении, не была сформирована подробная диагностическая методика, направленная на определение двигательных уровней, определяющая критерии их сформированности. Необходимость решения обозначенной проблемы в теоретическом и практическом аспекте определяет *актуальность* темы настоящего исследования.

Цель исследования. Теоретическое обоснование и разработка методики оценки двигательных уровней детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, а также создание и подбор тестов для определения сформированности двигательного-координационной сферы.

Задачи исследования.

1. Определить теоретические и методологические основы изучения состояния моторной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья.
2. Разработать систему оценки двигательных уровней и тесты для определения их сформированности у детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих двигательные-координационные нарушения.
3. Изучить структуру дефицитарного двигательного-координационного развития детей рассматриваемой категории для определения их индивидуальных потребностей в развитии моторной сферы.
4. Определить типологию проявления отклонений в двигательном развитии детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Методы исследования:

- *теоретические методы:* анализ, систематизация и обобщение литературных данных по теме исследования;
- *биографические методы:* изучение и анализ психолого-медико-педагогической документации;
- *эмпирические методы:* наблюдение за детьми во время физкультурной деятельности, на занятиях с логопедом, во время подвижных игр на воздухе, в самостоятельной двигательной деятельности; методики диагностики состояния двигательной сферы у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста; беседы с их родителями и их анкетирование; констатирующий эксперимент;
- *методы обработки данных:* количественный и качественный анализ.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации на значительной выборке детей 5-го, 6-го и 7-го года жизни (в количестве 98 человек) с ограниченными возможностями здоровья диагностической методики, направленной на описание двигательных уровней и тестов для определения их сформированности.

Результаты констатирующего эксперимента. В результате констатирующего экспериментального исследования были разработаны и апробированы 4 тестовых блока на сформированность двигательнo-координационных навыков детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Двигательные исследования были разделены и сформированы на основе концепции физиологии активности Н.А. Бернштейна, в которые входили тесты на статистическую координацию, на выработку динамической координации движений, на пространственную ориентировку и на двигательную память. Каждый уровень содержит по 3 теста для определения сформированности двигательных навыков. Каждое упражнение оценивалось по шестибальной системе, где 6 баллов дается за высокую реализацию теста, а 0 баллов, если ребенок отказывается от его выполнения. Оценка результатов формировалась по трехступенчатой системе:

- «зона риска»,
- «зона возрастной категории»,
- «зона способностей».

1 группа – 13 детей (13 % ЭГ) имела 4 уровень, уровень предметных действий. Данный уровень функционирует при обязательном участии коры, обеспечивает организацию действий с предметами, это уровень двигательной памяти. На данном этапе дети самостоятельно выполняют все тесты.

2 группа – 25 детей (25 % ЭГ) имели 3 двигательный уровень: уровень пространственного поля, что показывает функционирование пирамидно-стриальной системы и мозжечка, обеспечивая движения в пространстве. Тесты выполняемы, но необходима помощь взрослого.

3 группа – 48 детей (48 % ЭГ) находятся на 2 уровне: таламо-паллидарном. На данном этапе двигательного уровня ребенок осуществляет интеграцию в функционировании различных групп мышц посредством переработки сигналов от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном расположении частей тела. Выполнение тестов доступно, но необходима глубокая помощь педагога.

4 группа – 12 детей (12 % ЭГ) находятся на 1 уровне двигательной активности. Этот уровень помогает определить мышечный тонус и участвует в обеспечении движений всех уровней, регулируя удержание позы и статическую координацию. Дети на этом уровне не могут выполнить тесты.

Данная типология легла в основу разработки вариативных стратегий логопедической помощи детям рассматриваемой категории с целью профилактической помощи, а также преодоления и коррекции двигательного-координационных нарушений в формате «движение – речь».

Выводы:

1. Выделенные нами 3 двигательных уровня развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ позволяют адекватно оценить моторную сферу и возможность преодоления двигательного-координационных нарушений.
2. Полученная в ходе диагностики информация детализирована и позволяет определить приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, её содержание и приемы в рамках интегративного подхода специалистов, составления индивидуального образовательного маршрута, и несомненно, скорректировать помощь психолого-медико-педагогического воздействия в каждом конкретном случае.

Литература

1. *Бернштейн Н.А.* О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. 2-ое издание. – М.: ТВТ Дивизион, 2017. – 328 с.
2. *Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активности. М.: Издательство Книга по требованию, 2012. – 496 с.
3. *Дубровина Н.А.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка дошкольного возраста с двигательными-координационными нарушениями // Диссертация на соис. канд. псих. наук. – Екатеринбург, 2020. – 180 с.
4. *Сеченов И.М.* Рефлексы головного мозга / И.М. Сеченов // Избранные произведения. – М., 2010. – 509 с.

Assessment of the formation of the motor sphere in children aged 5–7 years with disabilities with motor coordination disorders

Danilina E.V.

*postgraduate student, teacher – speech therapist Institute
of Special Education and Psychology,*

Moscow City Pedagogical University (ISOiP MSPU)

Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5196-8474>

e-mail: danilina.cat2015@yandex.ru

Keywords: motor sphere, motor coordination disorders, children with disabilities, motor levels.

Альтернативная дополнительная коммуникация и игра в работе с неговорящими детьми 4–5 лет

Драчева Н.А.

*Бакалавр, кафедры логопедии и коммуникативных технологий
Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет (ПГГПУ), Пермь, Российская Федерация
e-mail: DNA0409@mail.ru*

Кряжевских Е.Г.

*старший преподаватель кафедры
логопедии и коммуникативных технологий
Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет(ПГГПУ), Пермь, Российская Федерация
e-mail: kelenag76@rambler.ru*

Альтернативная и дополнительная коммуникация (далее АДК) – основа социального взаимодействия, так как она занимает важное место в общении с неговорящими детьми и позволяет расширить возможности организации социальной адаптации и интеграции их в общество.

Психологами исследовано, что большинству детей освоение разговорного языка дается без каких-либо затруднений, но есть дошкольники, которым необходима дополнительная помощь в силу тяжелых речевых нарушений. Поэтому использование разных форм коммуникации может поддержать их речевое развитие, помочь им взаимодействовать со сверстниками.

Благодаря использованию АДК, ребенок начинает понимать, что происходит вокруг него и как можно взаимодействовать с окружающими людьми. А значит и влиять на процессы вокруг, сообщать о своих желаниях, намерениях, несогласии, задавать вопросы и привлекать внимание, регулировать свое поведение, учиться ждать, добиваться желаемого, не проявляя агрессию, развивать познавательную активность, произвольную деятельность и самостоятельность.

При выборе средства коммуникации необходимо учитывать интеллектуальные, психосоциальные, моторные возможности ребёнка. [2]

Важность общения для развития ребенка подчеркивается многими исследователями, среди которых Г.М. Андреева, Дж. Боулби, К. Бриш, В.В. Ветрова, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, М.Г. Елагина, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Р.С. Немов, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Л.М. Шипицына, Р.А. Шпиц и др.

Наиболее влиятельной работой в области альтернативной дополнительной коммуникации стали исследования – Течнер, С., Мартинсен, Х. Также вопросы обучения альтернативной и дополнительной коммуникации затрагиваются в работах М.Л. Барберы, Л.Б. Баряевой, Э. Бонди, Н. Браунинг, Я. Ван Дайка, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко, О.В. Ка-

раневской, Ю.Н. Кисляковой, К. Лаунонен, Т.В. Лисовской, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной, В.Л. Рыскиной, Л. Фрост, и др. [5]

Известно, что средний дошкольный возраст отличается высокой речевой активностью. Сама речь приобретает разнообразие и более богатое содержание. [3] Но у ребёнка с общим недоразвитием речи (далее ОНР) нарушено формирование всех компонентов речевой системы в их единстве. Поэтому недоразвитие речевой функции оказывает в целом неблагоприятное влияние, вызывая задержку умственного развития.

В возрасте 4–5 лет также и коммуникативное общение выходит на новый уровень – познавательный. В этом возрасте ребёнок имеет потребность в общении со сверстниками. [3] У ребёнка с ОНР организация общения имеет свои трудности, которые отрицательно влияют на их общение в социуме. Отсюда вытекает сниженная потребность в общении, неразвитость коммуникации.

Игровая деятельность в среднем дошкольном возрасте тоже меняет своё направление: дети начинают распределять роли и договариваться. Однако, как выявили исследования отечественных специалистов [1], у дошкольников, имеющих первичные речевые нарушения, при наличии потребности в игре, процесс игровой деятельности часто прерывается, истощается, представлен штампами и однообразием. Соответственно, игровая деятельность у них способна получать развитие только в условиях специального психолого-педагогического подхода. Исходя из этого, можно сделать вывод: сюжетно-ролевая игра – важное средство развития детей, не владеющих экспрессивной речью, и нуждается в специальном сопровождении.

Поэтому можно предположить, что игры с помощью пиктограмм помогут включить неговорящего ребёнка 4–5 лет с ОНР 1 уровня в сюжетно-ролевую игру. А также помогут ему выстраивать диалог как со сверстниками, так и со взрослым.

Анализ содержания лексических тем для детей среднего возраста в соответствии с программным содержанием («Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет») Н.В Нищевой) позволил определить и раскрыть лексические темы в сюжетно-ролевых играх: Сентябрь (Мониторинг. «Больница»), Октябрь (Название деревьев. Огород. Овощи. Фрукты. Грибы. Ягоды. «Магазин»), Ноябрь (Игрушки. Одежда. Обувь. Мебель. «Большая стирка»), Декабрь (Кухня. Посуда. Комнатные растения. «Повар»), Январь (Домашние животные. Дикие животные. «Зоопарк»), Февраль (Профессия «Почтальон». «На почте»), Март (Весна. Комнатные растения. Первые цветы. Мамин праздник. «Парикмахерская»), Апрель (Насекомые. Птицы прилетели. «Строители»), Май (Лето. Цветы на лугу. Огород. «Автобус»), Июнь («День рождения куклы Кати»).

Продemonстрируем уровни организации сюжетно-ролевой игры на примере игры «Повар».

Цель данной игры заключается в том, чтобы расширить представления детей о труде взрослых. Для того, чтобы реализация сюжетно-ролевой игры была самодостаточной, рекомендуется трёхступенчатый подготовительный этап, который осуществляется учителем-логопедом. Первая ступень реализуется через настольно-дидактическую игру «Что нужно повару для приготовления блюда салат», задачей которого является расширение пассивного словарного запаса у ребёнка и активизации существительных (названий предметов кухни) через введение пиктограмм «Помощники на кухне». Вторая ступень выстраивается через дидактическую игру «Меню на день рождения» с целью закрепления знания о том, из каких продуктов можно приготовить овощной салат и фруктовый, через введение пиктограмм «Овощи-фрукты». Третья ступень основана на дидактической игре «Готовим салат». На данном этапе ребёнок научается выстраивать логические цепочки действий повара при приготовлении блюда и проявлять активность в процессе «проговаривания» действий повара с предметами, через введение пиктограмм «Действия».

Под руководством учителя-логопеда воспитатель в рамках второго основного этапа реализует в полном объёме сюжетно-ролевую игру «Повар», используя карты-схемы пиктограммы, введенные на подготовительном этапе логопедом.

Такая индивидуальная работа посредством АДК будет эффективным методом активизации словаря у ребёнка 4–5 лет с ОНР I уровня, стимуляции его коммуникации.

Литература

1. *Денисова О.А., Захарова Т.В., Леханова О.Л.* Редактор: Денисова О.А. Детская логопсихология. Учебник для студентов вузов, проходящих профессиональную подготовку по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование». Издательство: Владос, 2018 г. Серия: Учебник для ВУЗов. Кол-во страниц 159 ISBN 978-5-906992-65-9. Артикул 720428.01.99
2. *Течнер Стивен фон.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями / Стивен фон Течнер. – М.: Теревинф, 2017. – 711 с.
3. *Шаповаленко, И.В.* Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И.В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 457 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс). ISBN 978–5–534–11341
4. *Штягинова, Е.А.* Альтернативная коммуникация: метод. сборник / Е.А. Штягинова / Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ». – Новосибирск, 2012.

5. *Щепелина М.А.* Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми потребностями»; выпуск ред. А.Г. Гилева; ПГГПУ. – Пермь. 2018–160 с. – ISBN 978–5–85218–944–8.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути решения (из опыта тульского региона)

Ермакова В.В.

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования России. Актуальность проблемы обусловлена потребностью в осмыслении основных проблемных зон системы образования детей с ОВЗ Тульской области и способов их решения.

Новизна исследования состоит в изучении и диссеминации опыта Тульского региона по сопровождению детей с ОВЗ.

Целью исследования мы определили: изучение специфики развития системы образования детей с ОВЗ в Тульской области.

Задачи исследования:

1. Изучить нормативно-правовые основы и теоретико-концептуальные подходы к образованию детей с ОВЗ.
2. Исследовать специфику образования детей с ОВЗ в Тульском регионе.
3. Создать условия для профессионального роста педагога, реализующего образование детей с ОВЗ.
4. Определить перспективы развития образования детей с ОВЗ в Тульской области.

Исследование имело практическую значимость, так как было направлено на совершенствование системы образования детей с ОВЗ в Тульской области.

Базой исследования стал ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области». Исследование проводилось в рамках подготовки к Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции образования детей с ОВЗ на уровне дошкольного и начального общего образования» (грант Правительства Тульской области в сфере науки и техники (договор № ДС/280 от 25.10.2021).

В нашем регионе представлен весь спектр стратегий образования детей с ОВЗ от специального-коррекционного до инклюзивного образования. По данным уполномоченного по правам ребенка в 2020/2021

учебном году в Тульской области посещали образовательные организации 8225 детей с ОВЗ и 3291 ребенка-инвалида, всего 4,9 % от общего числа обучающихся (230034 человек). В Тульской области работает:

- 116 образовательных учреждений (341 компенсирующих и комбинированных групп), осуществляющих обучение детей дошкольного возраста с ОВЗ и детей-инвалидов;
- 14 государственных общеобразовательных учреждений, осуществляющих обучение детей различных нозологий: неслышащих, слабослышащих, слепых и слабовидящих, с тяжелой речевой патологией, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями;
- 196 общеобразовательных учреждений, осуществляющее совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и нормативных детей, в том числе на базе 69 отдельных классов.

1728 (0,75 % детей от общей численности обучающихся) детей с ОВЗ и детей-инвалидов, в соответствии с медицинскими показаниями, обучаются на дому.

Количество специальных коррекционных классов – 57.

Были открыты 4 ресурсных класса для детей с расстройством аутистического спектра. Школы при открытии ресурсных классов сталкиваются с рядом проблем: в первую очередь, вопросы финансового обеспечения и подготовки кадров.

Анализируя эти данные, мы пришли к выводу о том, что в Тульской области существует определенная проблема в развитии инклюзивного образования и поддержке семей, имеющих детей с ОВЗ. Дискуссионной площадкой с обсуждением вариантов решения данных проблем и других вопросов образования детей с ОВЗ стал ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». На кафедре дошкольного и начального общего образования института несколько лет функционирует лаборатория «Особый ребенок». Лаборатория включает 11 базовых площадок, деятельность которых направлена на исследование различных аспектов образования детей с ОВЗ. Ежегодно проводятся мероприятия регионального и всероссийского уровней.

Так, 28 сентября 2017 года была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: доступность, качество и эффективность в условиях реализации ФГОС». В ходе конференции были рассмотрены вопросы организации инклюзивного образования детей с ОВЗ на ступени дошкольного и начального общего образования, их психолого-педагогического сопровождения, реализации адаптированных основных образовательных программ, особенностей оптимизации образовательной среды, перспектив развития адаптивной физической культуры.

Для изучения особенностей межотраслевого взаимодействия в области образования и сопровождения детей с ОВЗ 15 ноября 2018 года

была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Междисциплинарный подход как условие успешной интеграции и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями в социальном-образовательном пространстве». В ходе Конференции были выявлены проблемы интеграции и реабилитации детей с ОВЗ и разработана стратегия взаимодействия исполнительных органов государственной власти Тульской области, общественных организаций (в том числе родительской общественности), научного и педагогического сообщества, разработаны принципы формирования социокультурной и образовательной среды детей с ОВЗ.

10 декабря 2019 года был организован межрегиональный научно-практический семинар «Особенности сохранения и укрепления психологического здоровья педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях раннего сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья». Участники семинара пришли к выводу о том, что роль педагога, сопровождающего ребенка с ОВЗ очень важна. Ему необходимо раскрыть потенциал ребенка, учитывая особенности его развития, он должен уметь применять современные технологии в работе с каждым ребенком. В такой ситуации педагогические работники испытывают повышенные интеллектуальные, физические, эмоциональные нагрузки, что зачастую приводит к расстройствам депрессивного характера. Для изучения вариантов решения данной проблемы в ходе мероприятия были организованы мастер-классы и тренинги с трансляцией лучших практик, а также были подготовлены рекомендации по сохранению психологического здоровья педагогов.

На базе института ежегодно проводится обучение по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации не только специалистов, осуществляющих коррекцию детей, но и педагогических работников, реализующих адаптированные образовательные программы, а также профессиональная переподготовка с выдачей дипломов по специальностям «Логопедия», «Дефектология», «Олигофренопедагогика» и др.

В 2020/2021 учебном году, при поддержке Фонда президентских грантов (заявка № 20–2-019901), был реализован региональный проект «Путь к успеху!», в котором принимали участие около 30 воспитателей дошкольных образовательных учреждений Тулы и Тульской области и 60 семей, воспитывающих детей с ОВЗ. В течение пяти месяцев педагоги – мастера взаимодействовали с родителем и ребенком в дистанционном режиме. Каждый мастер-класс включал в себя 4 обучающих вебинара по нетрадиционным художественным техникам. Итогом проекта стала региональная выставка творческих работ, помимо этого дети с радостью демонстрировали свои успехи в социальных сетях с помощью родителей и педагогов, а для некоторых из них в образовательных организациях была устроена персональная выставка.

В 2021/2022 учебном году был запущен региональный проект «Современные дети». В проекте приняло участие 57 образовательных организаций, около 2500 детей 6–7 лет. Проект предполагал реализацию дополнительной общеобразовательной программы, включающую модули «Родной край глазами детей», «Информатика детям», «Английский язык для детей» и «Шахматы и дети». Отличительной особенностью данной программы является то, что она представляет собой оригинальный опыт включения дошкольников, в том числе детей с ОВЗ в общественное пространство родного края. Проект получил положительные отклики от родителей, которые отмечали что участие в проекте способствует всестороннему развитию детей.

13 октября 2022 года планируется проведение Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции образования детей с ОВЗ на уровне дошкольного и начального общего образования» в рамках гранта Правительства Тульской области в сфере науки и техники (договор № ДС/280 от 25.10.2021).

В 2023 году, в ходе подготовки к межрегиональному научно-практическому семинару «Особенности установления эмоционального контакта в семьях, имеющих детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: проблемы и пути их решения», предполагается проведение серии дистанционных мастер-классов педагогами образовательных организаций Тульской области для детей с ОВЗ и их родителей, в целях развития их творческих способностей и установления эмоционального контакта в семье. Итогом станет выставка творческих работ «Сохраняя традиции» и методические рекомендации для родителей и педагогов. Тема семинара очень актуальна, влияние родителей на ребенка, их вклад в формирование его ценностей нельзя переоценить. Особенности отношения родителей к окружающим людям, малой Родине, к миру в целом влияют на ценностные установки ребенка, его взаимоотношения в обществе, детском саду, школе и семье.

Также планируется реализация регионального проекта «Особые образовательные потребности семей, имеющих детей с ОВЗ». Проект будет включать цикл мероприятий по развитию и укреплению благоприятных взаимоотношений в семье. В рамках проекта будет разработана дополнительная профессиональная программа для педагогических работников, реализующих образовательные программы детей с ОВЗ. Результатом реализации проекта может стать повышение уровня развития эмоциональных отношений и продуктивного взаимодействия в семье, увеличение доли родителей, способных к развивающему взаимодействию, владеющих способами воспитания ребенка с ОВЗ.

Подводя итоги исследования, мы пришли к выводу о том, что перспективы образования детей с ОВЗ в Тульской области заключаются в развитии всех стратегий образования от специального (коррекционно-

го) до инклюзивного с предоставлением права выбора любого из этих видов родителям, имеющих детей с ОВЗ, и в консолидации усилий не только государственных институтов (образовательных, медицинских, институтов культуры и др.), но семей, имеющих детей с ОВЗ, волонтеров и всего педагогического сообщества.

Изучение особенностей фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи

Касимова Э.Г.

*Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра специальной педагогики и психологии,
Башкирский педагогический государственный педагогический
университет имени М.Акмиллы (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмиллы»)
г.Уфа, Российская Федерация
e-mail: kasimova_elza@mail.ru*

Зайнуллина А.З.

*студентка, Башкирский педагогический государственный
педагогический университет имени М. Акмиллы
(ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмиллы»)
г. Уфа, Российская Федерация
e-mail: zajnullina.alya@yandex.ru*

Аннотация: В статье раскрываются особенности фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи, выбор диагностического инструментария. По данной теме исследования написана актуальность, задачи, гипотеза методы, указана теоретика – методологическая основа, исследователей, теоретическая, практическая значимость. Выявление особенности фонематического восприятия у дошкольников с общими недоразвития речи путем констатирующего эксперимента на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад №1 с. Кармаскалы, Кармаскалинский район.

Ключевые слова: Фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста (III уровень).

Фонематическое восприятие-это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова. Это способность формируется у детей постепенно в процессе естественного развития. По данным многих авторов, несформированность восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к речевым нарушениям, к учебной дезадаптации детей дошкольного возраста.

Актуальность данной темы обоснована возрастающим количеством детей, имеющих нарушение фонематического восприятия, знание психолого-педагогических особенностей течения ОНР дает возможность логопеду лучше определить прогноз данного речевого нарушения и определить характер логопедических занятий, и поиском новых путей преодоления стоящих перед ними трудностей.

На важность и необходимость своевременного формирования слухового внимания и фонематического слуха у детей с речевой патологией указывали многие исследователи. В.И. Бельтюков, Г.А. Каше, Р.И. Ла-

лаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Е.Ф. Архипова, М.Ф. Фомичева, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев.

Цель исследования: выявить особенности фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Объект исследования: развитие фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: изучение особенностей фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Гипотеза исследования: дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) имеют специфические особенности развития фонематического восприятия, проявляющиеся в замедленном овладении детьми звуковым анализом и синтезом, от чего, в свою очередь, зависит формирование всей фонематической системы ребенка, а далее и процесс овладения устной и письменной речью.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. На основе анализа научной психолого – педагогической литературы изучить онтогенез становления фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Изучить особенности фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Определить диагностический инструментарий для изучения состояния фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).
4. Экспериментальным путем выявить состояния фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).
5. Представить анализ результатов обследования фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении теоретического материала по проблеме изучения фонематического восприятия и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Практическая значимость исследования: полученные данные могут быть использованы для работы логопеда, воспитателей группы для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, а также родителям, имеющих детей с нарушением речи

Методика обследования состоит из ряда проб предпосылок формирования фонематического восприятия и самого фонематического слуха у дошкольников с ОНР.

Для проведения исследования констатирующего эксперимента мы использовали разработки: Е.Ф. Архиповой и учебно методический комплект Т.А. Ткаченко.

Методика состоит из 6 разделов.

Система включает следующие пробы.

- 1) узнавание неречевых звуков;
- 2) различение высоты, силы, тембра голоса;
- 3) различение слов, близких по звуковому составу;
- 4) дифференциация слогов;
- 5) дифференциация фонем;
- 6) навыки элементарного звукового анализа.

Анализ исследования.

Наше исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 1 с. Кармаскалы, Кармаскалинский район. В исследовании констатирующего эксперимента участвовали 10 детей старшего дошкольного возраста.

Основным методом диагностики являлся: словесный – беседа, инструкция к выполнению задания. Наглядный- показ выполнения задания, анализ выполнения. Практической последовательности-выполнения под руководством, поддержки педагога и самостоятельно. Продиагностировав детей с диагнозом ОНР (III уровень) выявилось нарушения у 4 детей преимущественно простые формы фонематического анализа, отмечался недостаточный уровень развития акустического анализа, названия слогов вместо звуков, замены звуков на артикуляционно-акустически близкие у 6 детей. Некоторые ошибки исправлялись при указании на них.

В процессе диагностики выявилось следующие особенности фонематического восприятия у детей ОНР: (III уровень) замедленный темп выполнения заданий, трудности запоминания и последующей демонстрации неречевых звуков, недостаточный уровень развития акустического анализа, трудности переключения с одной артикуляционной позиции на артикуляцию другого звука, застревание на первом слоге (персеверации), перестановка и сокращение слогов, отсутствие четких слуховых образов звуков, на что указывает увеличение ошибок по признаку акустически близких звуков, но артикуляторно далеких звуков, трудности не только акустической, но и семантической дифференциации слов, называние слогов вместо звуков, нарушение формирования слухоречевой памяти, непонимание речевой инструкции, трудности удержания и контроля за выполнением многоступенчатых инструкций, активное использование помощи экспериментатора, отказ выполнения задания.

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Издательство «Астель» Москва 2007. – 324 с.
2. *Борозинец Н.М.* Логопедия: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия : учеб. пособие Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова, М.В. Колокольникова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. авт. образование. учреждение высш. проф. образования «Северо-Кавказ. федер. ун-т». – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. – 202 с.

3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб., 2001. – 129 с.
4. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического слуха у дошкольников: / Логопедическая школа Ткаченко Т.А..М.: Феникс, 2021. – 54 с.
5. Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т.В. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1993. – 72 с. 51

The study of the features of phonemic perception in preschoolers with general underdevelopment of speech

Elsa G.Kasimova

*candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Special Pedagogy and Psychology,
Bashkir Pedagogical State Pedagogical University named after
M. Akmulla (FGBOU VO “BSPU named after M. Akmulla”)*

Ufa, Russian Federation

e-mail: kasimova_elza@mail.ru

Aliya Z.Zainullina

*student, Bashkir Pedagogical State Pedagogical University
named after M. Akmulla (FGBOU VO “BSPU named after M. Akmulla”)*

Ufa, Russian Federation

e-mail: zajnullina.alya@yandex.ru

Keywords: Phonemic perception, general underdevelopment of speech, preschool children (III level).

Изучение познавательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Киреева З.М.

*студентка магистратуры
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический Университет им. М. Акмуллы»
Россия, г. Уфа
e-mail: kireewaz14@yandex.ru*

Аннотация: в статье обозначена проблема изучения познавательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, намечены пути изучения этих особенностей, приведены результаты исследования познавательной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: познавательная деятельность, дошкольный возраст, расстройства аутистического спектра.

Проблема аутизма становится все более актуальной для современной психологической науки и практики. Согласно ВОЗ, в настоящее время один ребенок из ста шестидесяти детей в мире страдает расстройствами аутистического спектра.

Особую роль представляет развитие познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В современной дефектологии особую значимость приобретает актуальность изучения данного нарушения развития, в структуре которого процесс формирования познавательных навыков нарушается. Как выделяют Лебединская К.С., Никольская О.С. у детей с РАС будут проявляться не все признаки расстройства аутистического спектра, а происходит западение в отдельных сферах, которые будут выступать в разной степени. Развитие интеллектуальной сферы детей с РАС неоднозначно. Наблюдается проявление интереса к признакам предметов, знакам, при этом имеются нарушения восприятия речи взрослого, непонимания простых инструкций. Внимание у таких детей недостаточно развито, устойчивость определяется несколькими минутами, иногда секундами [2]. В.М. Башина выявила, что дети с аутизмом существенно отстают от нормы в показателях объема внимания. Вместе с тем узость объема внимания отмечается многими исследователями. Так, Т. Грэндин и М.М. Скариано пишут о том, что «узость объема произвольного внимания аутиста проявляется, в частности, в особенностях запоминания, когда ребенок вначале запоминает четыре слова из десяти, а после повторного зачитывания он воспроизводит уже четыре слова другие, но не может воспроизвести те, которые он называл ранее» [1].

Дошкольники с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в произвольном обучении. При возникающих задачах, требующих целенаправленного разрешения, ребенок с РАС претерпевает сложности в символизации. Им сложно перенести навык из одной ситуации в другую. Как отмечают Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., уровень познавательного развития у детей с расстройством аутистического спектра связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы. Ребенку с данным видом нарушения трудно понять развитие ситуации во времени, развести в последовательности причины и следствия. Это связано с особенностями временных соотношений.

Нарушения в формировании и развитии познавательной деятельности выступают как вторичные, если они сохранны. Как правило, при построении коррекционных занятий учитываются преимущественно проблемы эмоционального развития ребенка, в то время, как развитию познавательной сферы детей с данным видом нарушения уделяется недостаточно внимания [3]. Именно противоречие между недостаточной разработкой практических аспектов выявления специфики познавательных процессов детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и осуществлением качественной диагностики в целом детей с расстройствами аутистического спектра, которая затруднена из-за нарушения у них коммуникации и обусловило выбор данной темы исследования [5].

Цель нашей работы – выявление особенностей познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи исследования:

1. Провести анализ теоретических подходов в изучении познавательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.
2. Рассмотреть особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.
3. Подобрать методы обследования познавательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.
4. Провести эмпирическое исследование познавательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.
5. Представить анализ результатов обследования познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретико-методологической основой изучения являются: концепции развития познавательной деятельности, разработанная А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой, на основе системнодеятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев); исследования познавательной деятельности (Б.Г. Ана-

ньев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Т.В., Ж. Пиаже и др.); положения специальной психологии об общих и специфических закономерностях развития, нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский); исследования в области детского аутизма (Л.Каннер, Аспергер, С.С. Мнухин.)

С целью изучения познавательной деятельности дошкольников с расстройством аутистического спектра были использованы следующие методики:

1. Методика психолого-педагогического обследования познавательного развития ребенка 5–6 лет Стребелевой Е.А [4];
2. Методика Пьерона- Рузера для исследования концентрации внимания;
3. Методика исследования зрительной памяти «Запомни рисунки» Р.С. Немова.

Общие показатели уровня развития познавательной деятельности по методике Е.А. Стребелевой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень развития познавательной деятельности старших дошкольников с расстройством аутистического спектра

Количество детей	Уровень познавательного развития
4	Низкий (10–12)
6	Ниже среднего (13–23)
0	Средний (24–33)
0	Высокий (34–40)

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

У 4 детей отмечается глубокое недоразвитие познавательной деятельности. Дети не проявляют интереса к занятиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, не решают познавательных задач, а в условиях обучения действуют преимущественно неадекватно. Собственная речь характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразой.

У 6 детей значительное недоразвитие познавательной деятельности. Дети эмоционально реагируют на игрушки, включаются в совместную деятельность со взрослым. В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач отмечаются нерезультативные действия, в условиях обучения дети действуют адекватно, но после обучения не переходят к самостоятельному выполнению задания. У них не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу.

Результаты исследования концентрации внимания по методике Пьерона – Рузера.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень концентрации внимания детей
с расстройствами аутистического спектра**

Уровень концентрации внимания	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Количество детей	0	0	0	3	7

Результаты исследования показали, что у 3 детей низкий уровень концентрации, а у 7 детей очень низкий уровень концентрации внимания.

Результаты исследования уровня зрительной памяти у детей с РАС по методике «Запомни рисунки» показали, что

У 6 детей – средний уровень развития зрительной памяти

У 4 детей – высокий уровень зрительной памяти (см. табл.3)

Таблица 3

Уровень кратковременной зрительной памяти

Уровень кратковременной зрительной памяти	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Количество детей	0	4	6	0	0

Результаты исследования зрительной памяти показали, что:

У 6 детей – средний уровень развития зрительной памяти

У 4 детей – высокий уровень зрительной памяти

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что познавательная деятельность детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра имеет специфические особенности: нарушение произвольности внимания, низкая концентрация внимания, нарушение восприятия, хорошая механическая и зрительная память, нарушение мыслительных операций, неравномерность умственного и речевого развития, низкий уровень наглядно – образного мышления.

Литература

1. *Башина В.М.* Ранний детский аутизм // Альманах «Исцеление», 1993. – С. 154–160.
2. *Евстафеева В.И. Филиппова Н.В.* Особенности развития познавательной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста, страдающих хроническим детским аутизмом // БМИК. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-poznavatelnoy-sfery-u-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-stradayushchih-rannim-detskim-autizmom> (дата обращения: 25.11.2021).
3. *Егорова Т.В.* Особенности памяти и мышления детей, отстающих в развитии. / Т.В. Егорова. – М.: Педагогика., 1973. – 187 с.

4. Стребелева Е.А. Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. Орлова А.Н., Шматко Н.Д. Психолого- педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей»
5. Филиппова Н.В. Эпидемиология аутизма – современный взгляд на проблему / Филиппова Н.В. Барыльник Ю.Б. / Соц. и клин. Психиатрия, 2014. № 3, с. 96–101.

Study of cognitive activity of preschool children with autism spectrum disorders

Zulfiya M. Kireeva

Master's student,

*FSBEI HE "Bashkir State Pedagogical
University. M. Akmulla"*

Russia, Ufa

e-mail: kireewaz14@yandex.ru

Abstract: the article outlines the problem of studying the cognitive activity of preschool children with autism spectrum disorders, outlines ways to study these features, and presents the results of a study of the cognitive activity of children with autism spectrum disorders.

Keywords: cognitive activity, preschool age, autism spectrum disorders.

Проблемы адаптации к условиям сопровождаемого проживания девушек с тяжелыми множественными нарушениями развития

Кондратьева М.Е.

*магистрант факультета клинической
и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ*

Москва, Россия

e-mail: maya_kondrateva@mail.ru

*Научный руководитель – **Басилова Т.А.***

Проблемы инклюзивного обучения, социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями активно изучаются в мировой и отечественной специальной психологии. Сегодня даже у детей с выраженными нарушениями развития есть возможность обучаться в массовых или специальных школах, посещать спортивные секции, творческие кружки, добиваться успеха в разных видах деятельности. Однако проблема социальной адаптации взрослых с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) до сих пор остается малоизученной в специальной психологии и нерешенной с точки зрения практики устройства жизни таких людей. Основными практиками жизнеустройства таких людей в нашей стране является проживание в психоневрологическом интернате и проживание взрослого человека с ТМНР совместно с родителями, родственниками до тех пор, пока они в состоянии ухаживать за таким человеком [1]. Но доказано, что прохождение всех этапов жизненного роста, участие в общественной жизни, смены ведущей деятельности (во взрослом возрасте – это труд) важно для сохранности психики и развития личности человека. К сожалению, ни опека родственников, ни тем более психоневрологический интернат не создают подходящих условий для этого [3].

Альтернативный вариант жизнеустройства взрослых с тяжелыми множественными нарушениями, лишенных дееспособности – сопровождаемое проживание. Благодаря инициативе родительского сообщества, ресурсам благотворительных некоммерческих организаций, в нашей стране осуществляется ряд проектов сопровождаемого проживания, концепция которого заключается в проживании небольших групп взрослых с ограниченными возможностями в условиях, близких к обычной жизни граждан [2]. Адаптация молодых взрослых с ТМНР к условиям сопровождаемого проживания – актуальная тема для психологических исследований, предполагающая решения ряда задач, основной из которых является способ оценки уровня адаптации человека с множественными нарушениями к условиям сопровождаемого проживания.

Наше исследование посвящено подбору диагностического инструментария для оценки качества адаптации взрослых с ТМНР с точки

зрения формирования бытовых и трудовых навыков, а также изучения их эмоционального состояния. Основной задачей исследования стали апробация диагностического инструментария с целью определения, подходит ли он для психологического исследования личности взрослых с ТМНР. Также была выдвинута и проверена гипотеза о том, что *качество адаптации выпускников детских домов-интернатов с ТМНР к условиям сопровождаемого проживания зависит не только от их познавательных способностей, но и от развития эмоциональной сферы*. Нами было проведено диагностическое исследование качества адаптации молодых женщин с врожденными тяжелыми нарушениями развития (умственная отсталость умеренная, тяжелая, нарушения слуха и зрения, РАС), воспитанных в условиях интерната. В исследовании приняли участие 7 девушек в возрасте от 18 до 23 лет. На момент проведения исследования девушки непрерывно проживали в квартирах сопровождаемого проживания и работали в инклюзивных творческих мастерских в течение 8 месяцев. Для диагностики уровня бытовой, трудовой адаптации нами были выбраны следующие методики: «Социограмма» по Х.С. Гюнцбургу, педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями (форма РАС-1), модификация методики Э.В. Самариной «Трудовой прогноз» для изучения характера трудовой деятельности лиц с нарушениями развития [4; 5]. Для диагностики эмоционального отношения взрослых с ТМНР к условиям сопровождаемого проживания были использованы методики: «Эмоциональный статус личности» (модификация цветового теста Люшера-Дорофеевой), авторская методика «Солнце, облако, дождь», разработанная на основе диагностического материала Московского центра качества образования (МЦКО).

Результаты выполнения этих методик позволили сделать выводы об особенностях адаптации к условиям сопровождаемого проживания девушек с ТМНР. За восемь месяцев, проведенных в проекте сопровождаемого проживания, все они достигли определенного уровня адаптации и к проживанию в квартире, и к трудовой деятельности. Уровень их адаптации был определен с помощью выбранных методик, при этом была подтверждена гипотеза – скорость и качество адаптации человека с ТМНР к условиям сопровождаемого проживания зависит не столько от тяжести его интеллектуальной недостаточности, сколько от особенностей эмоциональной сферы. Результаты нашего исследования также показали, что наибольшие трудности в проекте сопровождаемого проживания для девушек, принявших участие в нашем исследовании, в большей степени связаны с адаптацией к работе в трудовых мастерских. Сложность адаптации к трудовой деятельности выпускников социальных интернатов можно объяснить и новыми условиями работы в мастерских, и проблемами в освоении профессиональных навыков,

а также сложностью удержания рабочей задачи и формирования позитивного и адекватного отношения к труду. Важным результатов нашего исследования является и сама возможность апробации проективных методов диагностики в группе взрослых людей с ТМНР. Выполняя задания, предложенные в таких методиках, каждая девушка относилась к своей задаче с интересом и вниманием, после проведения тестирования делились позитивными впечатлениями. Это говорит о том, что диагностика психического состояния молодых взрослых с выраженными нарушениями интеллекта и сочетанными нарушениями возможна и даже необходима, поскольку позволяют выявить субъективное отношение таких людей к своей жизни, разным ситуациям и людям, которые в них присутствуют, а также лучше понять личность такого человека.

Данная работа является пилотным исследованием перед более масштабным изучением особенностей адаптации взрослых выпускников детских домов-интернатов с умственной отсталостью и ТМНР в квартирах сопровождаемого проживания. Методический инструментарий, апробированный нами, подходит для применения на более широкой выборке. Наше исследование имеет практическое значение для решения вопроса о необходимости отказа от изоляции взрослых с тяжелыми нарушениями развития и осуществления их грамотной интеграции в общество, оказании им помощи и сопровождения, позволяющих им жить достойной жизнью взрослого человека.

Литература

1. *Альдашева А.Б., Сиротина Т.В.* Сопровождаемое проживание лиц с инвалидностью в Российской Федерации: возможности социальной интеграции // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2017. – № 5–2. – С. 14–18.
2. *Зими́на Е.В.* Сопровождаемое проживание инвалидов как инновационная технология социального обслуживания инвалидов (на примере Иркутской области) / Е.В. Зими́на, Д.Ф. Лы́косова. – // Baikal Research Journal. – 2020. – Т. 11, № 2.
3. *Ослон В.Н., Семья Г.В., Колесникова У.В., Яровикова О.А.* Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 211–224.
4. *Переверзева, М.В.* Диагностическая карта сформированности навыков самообслуживания / М.В. Переверзева // Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михайловой. – СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. – С. 187–200.
5. *Самарина Э.В.* Факторы успешности социально-трудовой абилитации детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в условиях школы-интерната // Вестник Костромского государственного уни-

верситета имени Н.А. Некрасова. Том 14. – Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 3. – Кострома: КГУ. – 2008. – С. 226–234.

Problems Of Adaptation to the Conditions of Accompanied Residence of Girls With Severe Multiple Developmental Disorders

Kondratieva M.E.

*Master's student of the Faculty of Clinical and
Special Psychology, MSPPU
Moscow, Russia*

e-mail: maya_kondrateva@mail.ru

Scientific supervisor – T.A. Basilova

Арт-терапия как технология в работе с подростками с девиантным поведением

Фабрицкая А.В.

*студент 4 курса гуманитарного факультета
(Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж*

Коржова В.В.

*студент 4 курса гуманитарного факультета
(Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж*

Ключевые слова: арт-терапия, девиантное поведение, подростковый возраст.

Рост девиантного поведения среди подростков является одной из актуальных проблем современного общества. При изучении подросткового периода главный акцент ставится на проблемах в отношениях с подростками, а не на проблемах, с которыми сталкиваются подростки, хотя именно они тормозят процесс становления личности и способствуют развитию девиантного поведения, так как специфика подросткового возраста делает его представителей особенно чувствительными к различного рода социальным деформациям в обществе.

К психологическим особенностям подростковой среды исследователи проблемы относят [2]: переоценку взрослых возможностей; стремление к независимости и самостоятельности; ориентацию на общение со сверстниками и страх быть отвергнутым ими; самостоятельный поиск смыслов нравственных понятий, представлений, убеждений, которыми подростки начинают руководствоваться в своем поведении; развитие самосознания, самоопределения и самооценки, потребность сравнить себя с другими, оценить себя. Кризисные проявления для каждого подростка индивидуальны, так как связаны с возникающими новообразованиями, среди которых центральное место занимают «чувство взрослости» и возникновение нового уровня самосознания. Появляется обостренное стремление утвердить себя в обществе, добиться от взрослых признания своих прав и возможностей, стремление получить признание факта их взросления.

Однако, молодежь, к которой относятся подростки, все чаще сталкивается с определёнными трудностями в процессе социализации. Причиной этого являются усложнившиеся требования к образованию, знаниям, навыкам и умениям, которые выдвигает современное общество

к своим членам. Молодое поколение наиболее восприимчиво к окружающему миру и подвержено влиянию со стороны. В связи с этим возникают трудности в процессе социализации, что порождает девиантное поведение. По определению И.С. Кона девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали [6]. Девиантное поведение у подростков характеризуется нарушением в эмоционально-волевой сфере, в школьной дезадаптации, беспокойно протекающим кризисом подросткового возраста. Проблема девиантного поведения подробно рассматривается в трудах отечественных педагогов и психологов: И.С. Исаевой, С.М. Миллер, И.В. Антонович.

Одним из методов коррекционной работы с подростками, имеющими отклонения в поведении, как раз и является арт-терапия. Данная технология возникла в контексте идей Зигмунда Фрейда и Карла Юнга и рассматривалась в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия посредством художественного творчества, помогающим выразить травмирующие переживания и освободиться от них. В современной литературе описываются различные подходы к организации арт-терапевтических занятий (В.К. Агарагимова, Киселева, Л.Д. Лебедева и др.).

Арт-педагогические технологии – это комплексно-образовательные методы создания, применения и определения процесса взаимодействия участников образовательных отношений в актуализации внутренних ресурсов мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения, обеспечивающие успешное развитие и саморазвитие личности ребенка, родителей и педагога, раскрытие их потенциальных возможностей и оказание психолого-педагогической помощи и поддержки в преодолении возникающих проблем в процессе конструктивной социализации и духовно-нравственного развития [2].

Гармоничное развитие личности, через развитие способности к самопознанию, – это главная цель арт-терапии. Это особенно актуально при работе с подростками и делает ее незаменимым инструментом для исследования, развития и гармонизации в тех случаях, когда подросток не может выразить словами свое эмоциональное состояние [4]. Коррекционные возможности арт-терапии также связаны, прежде всего, с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества [1]. Подчеркивая значимость искусства в воспитании детей, известный отечественный психолог Б.М. Теплов писал: «Искусство очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны психики человека – не только воображение и чувство, что представляется само собой разумеющимся, но мысль и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формирования

мировоззрения. Поэтому-то художественное воспитание и является одним из средств, содействующих всестороннему и гармоничному развитию» [7].

Важно рассматривать арт-терапию не только как отдельную методику, но и как целый комплекс педагогических технологий. Благодаря её изучению и использованию современный педагог сможет не только успешно развивать личность ребёнка, но и оказывать профессиональную поддержку подросткам, которые столкнулись с проблемой девиантного поведения.

М.В. Киселёва выделяет следующие задачи арт-терапии:

- 1) акцентировать внимание клиента на его ощущениях и чувствах;
- 2) создать оптимальные для клиента условия, способствующие наиболее четкой вербализации и проработке тех мыслей и чувств, которые он привык подавлять;
- 3) помочь клиенту найти социально приемлемый выход как позитивным, так и негативным чувствам [4].

По мнению С.А. Чельшевой, ценность применения арт-терапии состоит в том, что с ее помощью можно на символическом уровне выразить и исследовать самые разные чувства и эмоции: любовь, ненависть, обиду, злость, страх, радость и т.д. С помощью нее можно помочь подростку понять, в чем заключается проблема, и рассмотреть возможные варианты выхода из нее [8].

Среди разнообразия методов арт-терапии, при работе с подростками, склонными к девиантному поведению наиболее эффективными являются изотерапия, песочная арт-терапия, танцевальная терапия. Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. Киселева отмечает, что изотеропия позволяет подростку ощутить и понять самого себя; выразить свободно свои мысли и чувства, мечты и надежды; быть самим собой, а также освободиться от негативных переживаний. Психокоррекционные занятия с применением изотерапии способствуют изучению чувств, идей и событий, развитию межличностных навыков и отношений, укреплению самооценки и уверенности в себе. Сказкотерапия – терапевтическое воздействие чтением, оказывает коррекционное воздействие с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации психического состояния. Куклотерапия используется при коррекции различных дезадаптивных проявлений подростков: страхах, трудностях в развитии коммуникативной сферы, для достижения позитивных изменений в эмоциональной, когнитивной и мотивационно-потребностной сферах развития личности подростка [4].

Важно сказать о некоторых явных преимуществах арт-терапии, перед другими специальными педагогическими технологиями. Во-первых, продукты, полученные в ходе терапии, являются абсолютно объ-

активным отражением настроения и мыслей подростка, т.е. при помощи методики реализуется значимая для подростков потребность в самовыражении. Во-вторых, методика проведения арт-терапии является средством преимущественно невербального общения и в большинстве случаев успешно располагает подростка к педагогу как эмоционально, так и физически. В-третьих, подросток с любым уровнем умственного развития может принимать участие в данной методике, так как она не требует от него специальных художественных и изобразительных возможностей. К преимуществам определённно можно отнести безоценочность ситуации, что позволяет каждому участнику более полно и адекватно выражать собственные чувства и переживания, не опасаясь оценки и сравнения.

Таким образом, арт-терапия оказывает положительное влияние на решение проблемы девиантного поведения у подростков. Использование искусства, позволяющего обратиться к сильным сторонам личности детей и обладающего позитивными свойствами внутренней поддержки и восстановления утраченного равновесия позволит решить многие личностные проблемы подростков. Так, занятия арт-терапией способствует выработке взаимоуважения и понимания, формированию адекватной самооценке, развитию навыков самоконтроля и самоанализа. Нельзя забывать, что в каждом человеке находится скрытый потенциал и возможности, которые можно использовать для более успешного развития личности, тем более в подростковом возрасте.

Литература

1. *Абрамова, И.В.* Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения. «Педагогическое образование и наука» / И.В. Абрамова. – Саранск : Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – 98–102 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Апрель пресс ЭКСМО-пресс. – 2000. -1006 с.
3. *Думов, С.Б.* К вопросу создания системы профилактической работы с несовершеннолетними девиантного поведения / С.Б. Думов. – Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – 19 с.
4. *Киселева, М.В.* Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселёва . – Москва : Речь. – 2007. – 336 с.
5. *Плоткин, М.М., Камаева, Г.И.* Педагогические аспекты социальной реабилитации детей с девиантным поведением / М. М Плоткин, Г.И. Камаева. – Семья в России. – 1995. – № 1–2. – 130 с.
6. *Стрелкова, И.А.* Чувство взрослости и самоуважение девиантных подростков / И.А. Стрелкова. – Экономика и социум. – 2016. – № 5–3. – 133 с.
7. *Теплов, Б.М.* Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов. – Москва : Известия АПН РСФСР – 1947. – № 11. – 7–13 с.

8. Чельшева, С.А. Применение арттерапии в работе с дезадаптированными подростками [Электронный ресурс] / С.А. Чельшева . – Иваново : Вестники науки. – 2020. – Режим доступа: <https://perviyvestnik.ru>

Art therapy as a pedagogical technology used in work with adolescents with deviant behavior

A.V. Fabritskaya

*student of the faculty of humanities Voronezh
state pedagogical university, Voronezh (Russia)*

V.V. Korzhova

*student of the faculty of humanities Voronezh
state pedagogical university, Voronezh (Russia)*

Keywords: art therapy, personal development, adolescents.

Особенности копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях у подростков с расстройством пищевого поведения

Фёдоров В.В.

*Старший преподаватель кафедры социальной психологии развития
факультета социальной психологии, Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: val.vl.fed@yandex.ru*

Кучерова Е.Ю.

*Магистрант факультета социальной психологии,
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: liza_kucherova_2000@mail.ru*

Ключевые слова: копинг-стратегии, трудные жизненные ситуации, подростки, расстройство пищевого поведения.

В последнее время наблюдается прирост заболеваемости расстройством пищевого поведения среди подростков. Расстройство пищевого поведения – серьёзное психическое заболевание, сопровождающееся нарушением пищевого поведения, связанного с тревожными и навязчивыми мыслями. Данную проблему в своих работах рассматривали такие авторы, как М.Ю. Дурнева, М.В. Коркина, З.Ф. Каримова, И.Г. Малкина-Пых, В.Д. Менделевич и др. [1, 2]. Изучение, анализ этой проблемы, обнаружение психологических особенностей поведения подростков с данным заболеванием в стрессовых ситуациях даёт возможность для дальнейших разработок быстрого выявления, методов лечения и прогнозирования расстройства пищевого поведения.

Данное исследование посвящено выявлению особенностей копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях у подростков с различной вероятностью наличия расстройства пищевого поведения.

Новизна работы заключается в том, что в ней эмпирически подтверждено наличие особенностей копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях у подростков с расстройством пищевого поведения.

Исследование проводилось в онлайн-формате с помощью распространения опроса в гугл-форме. В исследовании принимали участие 113 девушек старшего подросткового возраста (15–17 лет). Обработка полученных данных проводилась в компьютерной программе для статистической обработки данных SPSS версия 26.0. Для оценки вероятности наличия расстройства пищевого поведения был использован тест отношения к приёму пищи (EAT-26, David M. Garner). Для определения

частоты использования определенных копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях был использован опросник копинг-стратегий, разработанный Р. Лазарусом. Для измерения копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях и лежащих в их основе личностных стилей реагирования был применён опросник совладания со стрессом, разработанный К. Карвером, Мю Шейером, Дж. Вейнтраубом.

Количество собранных данных позволило использовать критерий Краскала-Уоллиса для сравнения выраженности применения копинг-стратегий в группах испытуемых с различной вероятностью наличия РПП. Мы анализировали, как отличаются подростки с различной (пониженной, низкой, средней, высокой, повышенной) вероятностью наличия расстройства пищевого поведения по используемым копинг-стратегиям в трудной жизненной ситуации. Результаты приведены в Таблице 1 и в Таблице 2.

Таблица 1
Статистика критерия Краскала Уоллиса
при сравнении подростков с различной вероятностью
РПП по копинг-стратегиям (методика Лазаруса)

Копинг-стратегия	Н Краскала-Уоллиса	ст.св.	Асимптотическая значимость
Конфронтационный копинг	10,462	4	0,033
Дистанцирование	7,394	4	0,116
Самоконтроль	6,521	4	0,163
Поиск социальной поддержки	6,850	4	0,144
Принятие ответственности	16,390	4	0,003
Бегство-избегание	20,340	4	0,000
Планирование решение проблем	0,787	4	0,940
Положительная переоценка	4,900	4	0,298

Таблица 2
Статистика критерия Краскала-Уоллиса
при сравнении подростков с различной вероятностью
РПП по копинг-стратегиям (методика COPE, F1-F15)

Копинг-стратегия	Н Краскала-Уоллиса	ст.св.	Асимптотическая значимость
Позитивное переформулирование и личностный рост	4,592	4	0,332
Мысленный уход от проблемы	15,104	4	0,004

Копинг-стратегия	Н Краскала-Уоллиса	ст.св.	Асимптотическая значимость
Концентрация на своих эмоциях и их активное выражение	10,059	4	0,039
Использование инструментальной социальной поддержки	4,092	4	0,394
Активное совладание	4,314	4	0,365
Отрицание	16,303	4	0,003
Обращение к религии	4,224	4	0,377
Юмор	6,537	4	0,162
Поведенческий уход от проблемы	3,063	4	0,547
Сдерживание	3,765	4	0,439
Использование эмоциональной социальной поддержки	9,162	4	0,057
Использование успокоительных	29,486	4	0,000
Принятие	3,662	4	0,454
Подавление окружающей деятельности	2,873	4	0,579
Планирование	1,757	4	0,780

В ходе исследования была подтверждена эмпирическая гипотеза о наличии особенностей копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях у подростков с различной вероятностью наличия расстройства пищевого поведения. Было выявлено что девушки старшего подросткового возраста с высокой вероятностью наличия расстройства пищевого поведения в трудных жизненных ситуациях чаще используют конфронтационный копинг, принятие ответственности, бегство-избегание, мысленный уход от проблемы, отрицание, использование «успокоительных». При низкой вероятности – используют концентрацию на эмоциях и их активное выражение, использование эмоциональной социальной поддержки.

Материал, результаты и выводы данного исследования могут быть использованы в психологических службах помощи подросткам, страдающим расстройством пищевого поведения, в реабилитационных центрах, а также могут быть использованы психологами, работающими с подростками с данным заболеванием. Полученные выводы и результаты могут использоваться в процессе психологического обучения, просвещения, в процессе формирования адаптивных копинг-стратегий и навыков эффективного совладания со стрессом.

Литература

1. Дурнева М.Ю. Особенности использования копинг-стратегий у девушек с риском формирования нарушений пищевого поведения/ М.Ю. Дурнева, Т.А. Мешова. // Теоретическая и экспериментальная

- психология/ Текст научной статьи оп специальности «Науки о здоровье». – 2014.
2. Каримова З.Ф. Психологические особенности подростков с нарушениями пищевого поведения // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. LXXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 24(83).
 3. Palmer R. et al. Eating disorder – what is this? // Brit. Med. Psychology. 1979. V. 52. № 1–4. P. 3416.

Features of coping strategies in difficult life situations in adolescents with an eating disorder

Fedorov V.V.

*Senior Lecturer of the Department of Social Psychology
of Development of the Faculty of Social Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: val.vl.fed@yandex.ru*

Kucherova E.Y.

*Master's student of the Faculty of Social Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: liza_kucherova_2000@mail.ru*

Keywords: coping strategies, difficult life situations, teenagers, eating disorder.

Коррекция тревожности и страхов у детей с соматическими заболеваниями в условиях стационарного лечения

Куртанова Ю.Е.

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой, кафедра
специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>
e-mail: KurtanovaYuE@mgppu.ru*

Горбачева К.А.

*магистрант, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7153-0645>
e-mail: i@krisgorbach.ru*

Ключевые слова: дети, тревожность, страхи, хронические соматические заболевания, коррекция

Актуальность проблемы. Отечественная и зарубежная психология обладает обширным опытом использования различных методов для коррекции страхов и тревожности у детей (А. Фрейд, Д. Леви, М. Клейн, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, В.И. Гарбузов, И.П. Воропаева, Н.П. Еренкова, О.А. Карабанова и другие).

Накопленные знания дают возможность эффективно определять и корректировать страхи и тревожность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (Н.П., Ажикеева, И.П. Воропаева, Н.В. Еренкова, А.М. Прихожан).

Рассматриваемая проблема. Основную часть работы психолога в медицинском учреждении составляет коррекция нарушений развития эмоциональной сферы ребенка.

Пагубное влияние на эмоциональное развитие ребенка могут оказывать такие факторы, связанные с хронической патологией как: наличие болевого компонента, ограничение в передвижениях, изменение образа жизни, болезненные процедуры, связанные со стационарным лечением.

Исследования показывают, что у детей с хроническими заболеваниями повышается тревожность и страхи ребенка (Джос, 2001; Шац, 2010; Д.Н. Исаев, 1993). Этот факт требует разработки и реализации коррекционных программ по их снижению в условиях стационарного лечения.

Научная новизна. Научная новизна данной работы заключается в исследовании разработке и апробации новых методов коррекции тревожности и страхов детей старшего дошкольного и младшего школьного

возраста с хронической соматической патологией, которые можно использовать в условиях стационарного лечения.

Решение проблемы. Было проведено исследование страхов и тревожности у детей с хроническими соматическими заболеваниями и их здоровых сверстников. Разработана программа для коррекции тревожности и страхов детей с хроническими соматическими заболеваниями в условиях стационарного лечения.

Описание выборки.

В начале исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 10 детей с хроническими соматическими заболеваниями и 10 детей без хронической соматической патологии.

Исследование проводилось на базе госпитальной школы проекта «УчимЗнаем» в Российской детской клинической больнице.

Экспериментальную группу составили 10 детей с хроническими соматическими заболеваниями в возрасте от 5 до 7 лет, среди которых 5 девочек и 5 мальчиков.

Так в выборку было включено:

1. 4 ребенка с хроническим заболеванием почек
2. 4 ребенка с онкологическими заболеваниями
3. 1 ребенок с атрезией пищевода

Контрольная группа исследовалась на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1540», дошкольное отделение. В контрольную группу вошли 10 детей без хронических соматических заболеваний в возрасте от 6 до 7 лет, среди которых 4 девочки и 6 мальчиков.

Методы

Методический инструментарий включил в себя комплекс психодиагностических методик, которые помогут получить данные диагностического исследования страхов, тревожности детей с хроническими соматическими заболеваниями старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

1. Методика «Страхи в домиках» А.И. Захарова, в модификации М.А. Панфиловой
2. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

Для статистической обработки результатов использовался точный критерий Фишера.

Результаты исследования

По результатам констатирующего эксперимента мы сделали следующие выводы:

1. Дети с хроническими соматическими заболеваниями и их здоровые сверстники имеют различия в количестве страхов. У детей с хроническими соматическими заболеваниями имеется значительное коли-

чество страхов, которое превышает норму (50 %). Среднее количество страхов наблюдается у 50 % детей экспериментальной группы.

У здоровых детей количество страхов высокого уровня выше (70 %).

Среднее количество страхов у детей контрольной группы меньше (20 %).

Низкие показатели количества страхов отмечаются у детей контрольной группы (10 %).

2. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами наблюдаются по таким видам страхов как: медицинские страхи и пространственные страхи. Медицинские страхи в большей степени встречаются у здоровых детей, а пространственные страхи у детей с хроническими соматическими заболеваниями.
3. Дети с хроническими соматическими заболеваниями и их здоровые сверстники имеют значимые различия в уровне тревожности. У детей с хроническими соматическими заболеваниями преобладает высокий уровень тревожности. У здоровых детей преобладает средний уровень тревожности.

По результатам констатирующего эксперимента была разработана коррекционная программа для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в условиях стационарного лечения.

Цель программы: создание условий для преодоления тревожности и страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с хроническими соматическими заболеваниями в медицинских учреждениях.

В ходе достижения цели решаются следующие задачи:

1. Снизить уровень тревожности;
2. Осуществить контроль над объектом страха и избавиться от него;
3. Снизить эмоциональное напряжение, стабилизировать эмоциональный фон.

В данной коррекционной программе использованы методы, приемы и техники следующих направлений психотерапии:

1. Арт-терапия;
2. Игровая терапия.

Программа коррекции тревожности и страхов у детей с хроническими соматическими заболеваниями реализуется психологом в условиях медицинского учреждения, где находится ребенок и имеет следующие ограничения:

1. Исключение физической активности.

В связи со спецификой соматических заболеваний, рекомендуется максимально исключить физическую активность детей, то есть проводить упражнения сидя, если упражнение требует выполнения его стоя, следует максимально ограничить время его проведения.

2. Ограничение материалов и средств.

Данное ограничение связано со спецификой места проведения занятия и медицинскими рекомендациями. При наличии медицинских

ограничений нельзя использовать такие материалы как: пластилин, ткань и другие материалы, способные вызвать аллергическую реакцию.

3. Ограничение длительности занятия.

Важно учитывать расписание для в больнице и подстраивать время проведения и длительность занятия под него.

Программа состоит из 10 индивидуальных занятий, которые проводятся 1 раз в неделю, продолжительность занятий не должна превышать 45 минут.

После проведения коррекционной программы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с хроническими соматическими заболеваниями мы получили следующие результаты:

1. Количество страхов у детей с хроническими соматическими заболеваниями снизилось после коррекционной работы. Статистически значимые различия между количеством страхов на контрольном и констатирующем этапе наблюдаются по таким видам страхов как: медицинские страхи, пространственные страхи, социальные страхи и боязнь животных. Страхи других видов не имеют статистически значимых различий.
2. После применения коррекционной программы снизился индекс тревожности у детей с хроническими соматическими заболеваниями.

Заключение.

В ходе проведения специально разработанной коррекционной программы у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с хроническими соматическими заболеваниями снизился уровень тревожности и количество страхов.

В ходе исследования была разработана и успешно апробирована коррекционная программа для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с хроническими соматическими заболеваниями. Ее можно примерять с в условиях длительного стационарного лечения.

Литература

1. *Вараксина А.В.* Анализ программ коррекции страхов у младших школьников средствами арт-терапии // Молодой ученый. – 2015. – № 21. – С. 700–703..
2. *Джос Ю.С.* Психоэмоциональные особенности у детей с ювенильными хроническими артритами: Автореф. дис. канд. мед.наук. – М., 2001. – С. 24.
3. *Исаев Д.Н.* Психология больного ребенка: Лекции. – СПб.: ППМИ, 1993. – 76 с.
4. *Масляная, О.В.* Психопрофилактика медицинских страхов у дошкольников [Текст] / О.В. Масляная // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль. – 2010. – № 4. – Том II. – С. 248–252.
5. *Шац И.К.* Психологическое сопровождение тяжелобольного ребенка. СПб, из-во Речь, 2010, С. 6–7.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования проект госпитальных школ «УчимЗнаем».

Correction of anxiety and fears in children with somatic diseases in hospital treatment

Kurtanova Yu. E.

*Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department,
Department of Special Psychology and Rehabilitation,
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>

e-mail: KurtanovaYuE@mgppu.ru

Gorbacheva K.A.

*Master's student, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7153-0645>*

e-mail: i@krisgorbach.ru

Keywords: children, anxiety, fears, chronic somatic diseases, correction.

Acknowledgements. The authors are grateful for the help in collecting data for the study of the hospital schools project “Teach&Know”.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития

Лазарева Д.Р.
магистрант,

*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского)
Федерального университета, г. Казань, Россия,
e-mail: iana_cvetochik@mail.ru*

Актуальность. Семья выступает как социальный институт, характеризующийся определенными социальными нормами, образцами поведения, правами и обязанностями, регулируемыми отношениями между супругами, родителями и детьми.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, В.В. Ткачёва).

Развитие ребенка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, разнообразии воспитательных воздействий и установок. Именно поэтому, наилучшим способом помощи детям с нарушениями в развитии может быть помощь их родителям и другим членам семьи. Личностные деформации родителей проявляются в виде поведенческих дезадаптаций и неадекватных форм взаимодействия с внешним миром, включая ребенка. Все это в совокупности обуславливает острую необходимость оказания таким семьям специальной психологической помощи.

В России первый опыт положительного влияния семьи на состояние душевнобольного возник в начале XIX в. Специалисты обратили внимание на возможность использования семьи и ее членов как для профилактики, так и для лечения различных психических расстройств. В конце 30-х гг. XIX в. по инициативе одного из основателей общественной психиатрии И.Ф. Рюля впервые было составлено «Краткое наставление» для родителей и близких душевнобольных лиц.

Отечественные специалисты придавали особое значение проведению консультативных и разъяснительных мероприятий для родителей, лекции о природе возникновения дефекта, оказанию им специальной помощи. Так, П. Кащенко прибегал к разъяснению родителям причин «дефективности характера» ребенка и трудностей его воспитания, а также давал рекомендации относительно режима дня, тактики отношения к ребенку и специальной литературы для чтения.

В советский период в нашей стране наибольшее освещение традиционно получали вопросы включения семьи в процесс трудовой адаптации

ребенка (Т.А. Власова). Кроме того, родителям давались подробные рекомендации по ознакомлению с окружающим миром, развитию мышления и речи детей, формированию у них навыков самообслуживания.

В психолого-педагогических исследованиях Л.И. Божович, А.И. Захарова подчеркивается, что на протяжении дошкольного возраста стремительно структурируются отношения ребенка с ближайшим окружением. Недостаточность познавательных процессов у особых детей является причиной своеобразия формирования их эмоционально-волевой, личностной и поведенческой сфер.

В семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, родителями часто используются неправильные типы воспитания: гиперопека, гиперсоциализация, воспитание в «культе» болезни, симбиотический тип воспитания, тип воспитания «маленький неудачник», гипоопека и др.

Проблема исследования. Семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, сталкиваются со специфическими проблемами: некомпетентность по вопросам воспитания и развития аномального ребенка, не владение родителями элементарных психолого-педагогических знаний для коррекционного обучения и воспитания ребенка в домашних условиях в доступном для него формате; искажение контактов с окружающим социумом.

Актуальность проблемы способствовала организации родительского клуба «Школа любящего родителя» для родителей детей с ТМНР, обеспечивая сопровождение семей с детьми, реальное взаимодействие ребёнка, родителей и социума, стремление к широкому взаимодействию с семьёй ребёнка с ТМНР.

Обучение родителей улучшает атмосферу в семье и это позитивно сказывается на состоянии особого ребенка, повышая благополучие семьи [4].

Психолого-педагогическое исследование проходило на базе МБ-ДОУ «Детский сад № 12» г. Казани гр. Лекотека, которую посещают дети с ТМНР совместно с родителями в период с 01.10.21–30.03.22 гг. В исследовании приняли участие родители детей с ТМНР в количестве 24 человек.

Цель исследования: выявить психоэмоциональное состояние родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Задачи исследования:

1. Определить уровни психоэмоционального состояния, самооценки, тревожности, агрессивности родителей детей с ТМНР родителей особых детей.
2. Создать консультативный пункт в виде родительского клуба для семей детей с ТМНР, используя такие методы, как беседа, индивидуальные и психологические консультации, занятия с элементами тренингов, тканевой и арт-терапии, дискуссии, деловые игры.

Объектом исследования будут выступать родители детей с ТМНР.

Предмет исследования – психоэмоциональное состояние родителей детей с ТМНР.

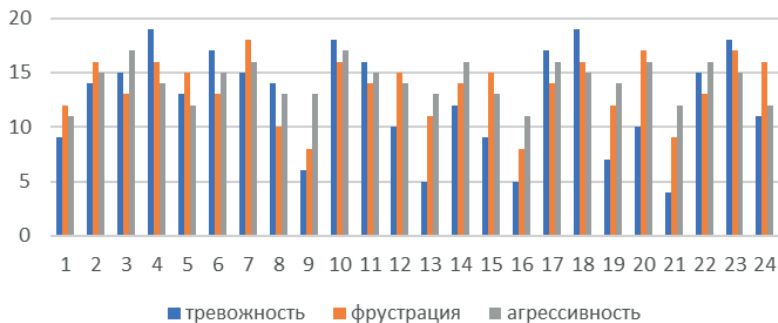
Гипотеза исследования – у родителей детей с ТМНР преобладает уровень самооценки, тревожности и агрессивности.

Новизна исследования заключается в том, что работа с родителями детей с ТМНР малоизучена, однако, на сегодняшний день проблема роста рождаемости особых детей плачевна – образовательные учреждения, реабилитационные центры, центры ранней помощи переполнены особыми детьми. Растет число медицинских и образовательных организаций, готовых помочь детям с проблемами в развитии. В помощи нуждаются и малыши, и их родители, которым уделяется очень мало внимания. Семьи, в которых воспитываются дети, некомпетентны по вопросам воспитания и развития особого ребенка, не владеют элементарными психолого-педагогическими знаниями для коррекционного обучения и воспитания ребенка в домашних условиях.

Для решения задач были использованы методики экспресс-диагностики В.В. Бойко, которые представляют собой небольшие по объему и короткие по времени обследования опросники, направленные на выявление ряда психоэмоциональных особенностей и состояния испытуемого [5].

По результатам диагностики тревожности, фрустрации и агрессивности по методике самооценки психических состояний Г.Айзенка до исследования были получены следующие результаты: *тревожность*: 21 % – низ. ур., 37,5 % – ср. ур.; 41,5 % – выс. ур.; *фрустрация*: 0 % – выс. самооценка, 54 % – ср. ур.; 46 % – низ. самооценка; *агрессивность*: 0 % – низ. ур., 50 % – ср. ур.; 50 % – выс. ур.

**Методика самооценки
психических состояний Г.Айзенка (до)**



Полученные результаты объясняются тем, что, оказавшись в подобной ситуации, у большинства родителей уровень самооценки снижен,

отсюда вытекают высокий уровень тревожности и агрессивности, сопровождающиеся трудностями в работе, в общении с окружающими.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного. Констатирующий этап: изучение исходных показателей самооценки психических состояний родителей особых детей. Формирующий этап: проведение цикла психолого-педагогических занятий по преодолению выявленных отклонений у родителей.

Одним из эффективных упражнений, используемых на занятиях с элементами арт-терапии, явилось упражнение «Создание маски». Изобилие демонстративных принадлежностей на маске указывает на уровень демонстративного поведения человека. Чем выше уровень демонстративности, тем ниже самооценка клиента.

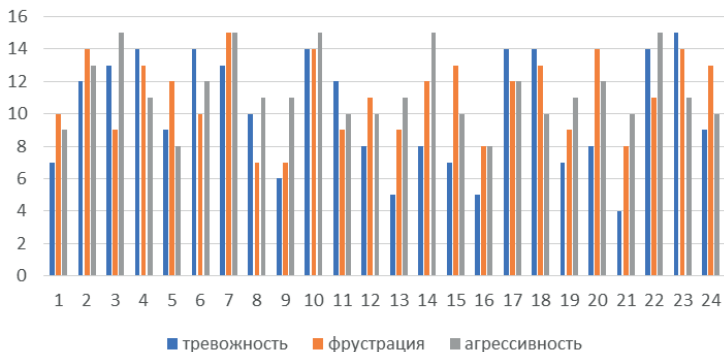
Для отражения и осознания внутренних процессов психического пространства и самовыражения использовались занятия с элементами тканевой терапии, в рамках которого участники выкладывали тканевые картины.

У родителей особых детей формируется психологическая травма, которая не позволяет им почувствовать себя полноценной личностью. В работе с психологическими травмами поможет колода метафорических ассоциативных карт СОРЕ. Карты изображают травматические события и эмоциональные реакции на них в символическом и метафорическом виде и позволяют взглянуть на свои переживания с новой точки зрения.

Таким образом, имеется широкий спектр инновационных эффективных форм и методов работы с родителями детей с ТМНР, которые особенно нуждаются в психолого-педагогической поддержке и своевременной помощи.

Констатирующий этап исследования показал следующие результаты: *тревожность*: 29 % – низ. ур., 67 % – ср. ур.; 4 % – выс. ур.; *фрустрация*: 8 % – выс. самооценка, 88 % – ср. ур.; 4 % – низ. самооценка; *агрессивность*: 0 % – низ. ур., 79 % – ср. ур.; 21 % – выс. ур.

Методика самооценки психических состояний Г.Айзенка (после)



Контрольный этап исследования показал, что разработанный цикл психолого-педагогических занятий способствует снижению тревожности, фрустрации, агрессивности у родителей детей с ТМНР.

В работу родительского клуба «Школа любящего родителя» необходимо внедрить разработанный цикл психолого-педагогических занятий по преодолению тревожности, фрустрации, агрессивности у родителей детей с ТМНР.

Литература

1. *Ткачева, В.В.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учеб. для студ. учреждений в/о / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко. – М.: Академия, 2014. – 272 с.
2. *Хаидов, С.К.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии [Текст]: учеб. для вузов / С.К. Хаидов, Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко. – Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. – 417 с.
3. *Старобина, Е.М.* Ранняя помощь детям и их семьям: траектория профессионального роста [Текст]: сборник статей II Международной науч.- практ. конф., / Е.М. Старобина, О.Н. Владимирова, К.Н. Рожко. – СПб.: ООО «ЦИАЦАН», 2019. – 96 с.
4. *Ткачева, В.В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование [Текст]: учеб. / В.В. Ткачева. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
5. *Барканова, О.В.* Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум [Текст]: учеб. / О.В. Барканова. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

**Psychological and pedagogical
support of parents of children with heavy
multiple developmental disorders**

Diana R. Lazareva
master's student,

*Institute of Psychology and Education of Kazan
(Volga region) Federal University,
Kazan, Russia
e-mail: iana_cvetochik@mail.ru*

Формирование навыков безопасного поведения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Маер Х.Г.

студентка

*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка*

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: khristina_maer@mail.ru

Ключевые слова: безопасное поведение, интеллектуальная недостаточность, развитие, социализация.

Младший школьный возраст – оптимальный период формирования социальных навыков, в том числе и навыков безопасности. Дети проявляют интерес к социальной действительности, способны усваивать определенные знания о ней.

Формирование социальных представлений у детей с особенностями психофизического развития рассматривается как проблема ознакомления дошкольников и младших школьников с окружающим природным и социальным миром, осознания себя в этом мире, ориентирования в нем, формирования культуры здорового образа жизни.

Безопасность предполагается как формирование безопасного образа жизни – создать условия для обучения правильно существовать в огромном мире, изучать его, предостерегать опасностей, а не провоцировать их. Таким образом, важно, чтобы ребёнок грамотно обучался безопасности.

Изучению данной проблемы посвящены исследования Ю. Н. Кисляковой, Д. Н. Забелич, М. С. Давыдовой, Е. Н. Лебедева, И. М. Новикова, Е. Н. Петухова, Л. Ю. Шамко и других авторов.

Мной изучались направления работы по формированию безопасного поведения на учебных занятиях по учебному предмету «основы безопасности жизнедеятельности» и «социально-бытовая ориентировка», а также средства формирования навыков безопасного поведения у младших школьников интеллектуальной недостаточностью.

Ежедневно ребёнок изучает окружающий мир в процессе собственной активности. Очень часто активность ребёнка становится небезопасным для него. Дети не знают к кому обратиться за помощью, не умеют принимать правильное решение в экстремальных ситуациях, не знают правил поведения по технике безопасности. Во время чрезвычайных ситуаций ребёнку свойственна пассивно-оборонительная реакция: испугавшись он прячется вместо того, чтобы обратиться за помощью. Педагогам, дефектологам и родителям необходимо подготовить ребенка

к встрече с различными сложными и опасными жизненными обстоятельствами, научить адекватно, осознанно действовать в той или иной обстановке, создать условия по овладению элементарными навыками поведения в разных ситуациях.

Процесс формирования учащихся с особенностями психофизического развития осуществляется замедленно, с выраженными отклонениями от нормы. Чаще всего, оно представляет собой поэтапный процесс, который вносит корректировки в психическую деятельность, в том числе и мыслительную. Формирование культуры безопасного поведения у детей с нормотипичным развитием или с особенностями является актуальным. Чаще всего это связано с потребностью современного общества в социально адаптированной личности.

Ежедневно законные представители уделяют мало внимания формированию знаний о правилах безопасности. Банальные запреты вызывают у ребёнка только любопытство, интерес. Не имея практического опыта в поведении при чрезвычайных ситуациях, дети не знают, как алгоритма действий.

Безопасность – важный компонент ежедневного развития. Основам безопасной жизнедеятельности необходимо учить. Знания о зонах риска в повседневной жизни и способах спасения в них нужны не только взрослым людям [2]. Чем раньше начинать работу по ознакомлению детей о ежедневными жизненными опасностями и ознакомление с алгоритмом действий при них, тем раньше будет приобретён опыт безопасного поведения. Обучать необходимо систематически, поэтапно и планомерно, а не эпизодически, от случая к случаю.

В педагогике изучаются и реализуются в практике составляющие педагогического процесса: умственное, физическое, эстетическое воспитание. К таким элементам педагогического процесса относится также формирование безопасного поведения [3].

Для реализации поставленной цели в учреждениях образования проводятся учебные предметы «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Социально-бытовая ориентировка». Основная цель – формирование у учащихся базовых практических умений по организации своего быта, поведения и общения в типичных жизненных ситуациях.

Формирование безопасного поведения включает в себя следующие разделы учебной программы: личная безопасность (личная гигиена, здоровый образ жизни, безопасность жилища), техногенная безопасность (безопасное поведение на улице, на остановке общественного транспорта, на пешеходном переходе, в общественном транспорте, пожарная безопасность), безопасность на улице и в природе (бродячие животные, безопасное поведение на прогулке), социальная безопасность (знание личных сведений о себе, помощь, если ты потерялся, правила безопасности в группе учащихся, опасное поведение сверстников) [4].

При формировании безопасного поведения необходимо учитывать принцип систематичности и последовательности, а также применение на практике полученных знаний в процессе жизнедеятельности.

Принцип безопасности предполагает безопасные условия воспитания, а принцип формирования безопасного поведения предполагает использование опасных ситуаций для формирования у детей опыта деятельности в таких ситуациях [1].

Ежедневно человек сталкивается с разнообразием технических средств. Большинство из них потенциально травмоопасны. Для знакомства с приёмами пользования всеми средствами проводятся уроки по социально – бытовой ориентировке (наряду с уроками трудового обучения и основ безопасности жизнедеятельности). На данных учебных занятиях обучающиеся узнают о опасностях, которые могут произойти в тех или иных ситуациях, знакомятся с правилами пользования и обращения с бытовой техникой.

Учебные занятия по социально-бытовой ориентировке направлены на практическое овладение детей жизненным опытом, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение уровня общего развития обучающихся.

Так, незнание детьми с интеллектуальной недостаточность правил противопожарной безопасности при обращении с воспламеняющимися предметами может привести к трагическим последствиям. Поэтому одной из важных задач на уроках социально-бытовой ориентировки (СБО) является обучение обучающихся определению и узнаванию пожароопасных предметов, воспитание привычки соблюдать эти правила.

На уроках СБО, на других уроках, в свободной деятельности, на уроках труда проговаривается с обучающимися соблюдение правил безопасного обращения с опасными предметами и материалами (пылесос, микроволновая печь, клей, краски, ножницы, кнопки и др.). Практически можно применить так: например, совместное с учителем рассмотрение бытового прибора (утюг, плита) в выключенном состоянии и игровых алгоритмов; беседа, в процессе которой обучающимся объясняется, что прибор включать может только взрослый, что самостоятельное включение этого прибора может привести к пожару.

Следует познакомить обучающихся со знаками пожарной безопасности, запрещающих и эвакуационных (огнетушитель, «ВХОД», «ВЫХОД» и др.). [2].

Работа по обучению обучающихся правилам пожарной безопасности предусматривает следующие направления:

- воспитание у обучающихся навыков обращения с пожароопасными предметами, со средствами пожаротушения;
- создание соответствующей предметно-развивающей среды.

Предметно-игровое оборудование и материалы позволяют детям многократно воспроизводить в игровой и учебной деятельности реальное поведение в пожароопасных ситуациях.

Ознакомление обучающихся с интеллектуальной недостаточностью с правилами дорожного движения – часть работы по овладению основам безопасности жизнедеятельности. Наиболее эффективно обучение обучающихся «дорожной грамоте» происходит на основе использования смены видов деятельности. Например, сочетание изложения материала на уроке с проведением сюжетно-ролевой игры.

Содержание обучения младших школьников правилам дорожного движения должно быть направлено на формирование представлений о правилах поведения на улице, выработку практических умений соблюдать эти правила, ориентироваться в пространстве улицы на основе развития сенсомоторных способностей.

Коррекционная работа по ознакомлению с правилами дорожного движения строится с учётом возрастных и индивидуально-типологических особенностей. Используются различные формы работы: изучение литературного материала, рассматриванием иллюстраций, игровые ситуации, игровые упражнения.

В процессе изучения тем «Уход за жилищем» изучается алгоритм действий в различных бытовых ситуациях. Выполняются действия, уточняющие порядок действий при открытии и закрытии водопроводных кранов в определённой последовательности. Создаются условия для обучения детей по цвету кнопок на кране определять, в какой из них холодная вода, а в какой горячая. Способствуем формированию умений открывать и закрывать двери комнаты. Проводятся практические действия правильному пользованию простейшими замками.

Таким образом, предметно-развивающая среда для формирования правил безопасности во всех сферах жизнедеятельности должна быть многофункциональна. Необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся и задачи обучения. Это позволит овладеть игровыми, трудовыми и коммуникативными навыками, и реализовать предметно-практическую, игровую и учебную деятельность. В перечисленных видах деятельности отрабатываются навыки безопасной жизнедеятельности обучающихся.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2016. – 108 с.
2. *Коррекционная педагогика / под ред. Б. П. Пузанова.* – М.: Академия, 2001. – 160 с.
3. *Склянова, Н.А.* Современные тенденции развития курса «Основы безопасности жизнедеятельности» [Текст] / Н.А. Склянова, И.В. Плющ, Н.Н. Шелегин // Сибирский учитель. – 2016. – № 4. – С. 10–14.

4. Учебная программа по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» для III–VI классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания. 2021 г. – Режим доступа: <https://tnpa.by/#!/en/DocumentCard/515841/649447/>. – Дата доступа: 02.09.2022.

Formation of safe behavior skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities

Maer H.G.

Student

*Belarusian State Pedagogical University named
after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus*

e-mail: khristina_maer@mail.ru

Keywords: safe behavior, intellectual disability, development, sociolization.

Возрастные особенности картины мира детей и подростков с нарушениями развития

Михайлова И.С.

студент

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: mikhaylova.irishka@mail.ru

Щербакова А.М.

кандидат педагогических наук, профессор

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: psy-rehab@yandex.ru

Ключевые слова: картина мира, репрезентация картины мира, концепция картины мира, дети с нарушениями развития, подростки с нарушениями развития, тревожность.

Картина мира является совокупностью представлений о существующей реальности, обобщенной до символов, составляющих системную целостность мировоззрения. Сегодня проблема изучения картины мира детей и подростков с нарушениями развития недостаточно разработана. Несформированная картина мира и неравномерно развивающиеся представления об окружающей действительности ведут за собой определенные ограничения жизнедеятельности, оказывают неблагоприятное воздействие на способности ребенка к полноценному, безопасному общению и обучению, осложняют овладение ребенком культурой, социализацию, выстраивание своей деятельности в мире, становясь преградой к самостоятельности и самоконтролю.

Целью исследования выступало изучение возрастных особенностей картины мира детей и подростков с нарушениями развития.

Реализация поставленной цели осуществлялась путем решения следующих **задач**:

- 1) Сформировать психодиагностический комплекс для изучения возрастных особенностей картины мира детей и подростков с нарушениями развития;
- 2) Экспериментально изучить возрастные особенности картины мира детей и подростков с нарушениями развития;
- 3) Выявить специфику и возрастные особенности картины мира детей и подростков с нарушениями развития.

Методологическую основу исследования составили теоретические положения в области изучения картины мира детей и подростков с нарушениями развития (Антонины Николаевны Косымовой, Людмилы

Филлиповны Обуховой, Елены Анатольевны Стебляк, Анны Михайловны Щербаковой и др.).

В работе применялись следующие методы исследования:

- теоретический анализ литературных источников;
- эмпирические методы: тестирование;
- методы количественного и качественного анализа данных.

Исследование возрастных особенностей картины мира у детей и подростков с нарушениями развития проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1748 «Вертикаль».

Всего в исследовании приняло участие 25 испытуемых. В группу испытуемых вошли 5 учеников 2 класса в возрасте 9–10 лет, 9 учеников 4 класса в возрасте 10–13 лет и 11 учеников 8 класса в возрасте 14–17 лет с интеллектуальной недостаточностью и сопутствующими ментальными нарушениями.

Исследование осуществлялось с применением авторской методики изучения картины мира детей с нарушениями развития А.М. Щербаковой и теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Работа с испытуемыми проводилась индивидуально.

Качественный анализ исследования возрастных особенностей картины мира детей и подростков с нарушениями развития показал следующее:

1. В обеих группах испытуемых при описании мира наиболее часто употреблялись эпитеты, указывающие на *положительное отношение к миру* (в группе детей – «хороший», «добрый», «большой», «зелёный» и «круглый»; в группе подростков – «хороший», «добрый», «светлый», «красивый»).
2. В группе *детей с нарушениями развития* при изображении вселенной детьми чаще выбиралась *космическая концепция картины мира*, на их творческих работах встречаются изображения звезд, планет, Луны, ракет, космонавтов, пришельцев и т.д. (рис. 1). В группе *подростков с нарушениями развития*, напротив, при изображении вселенной чаще выбиралась *природная* (рис. 2) и *смешанная* (рис. 3) концепции картины мира.
3. Высказывания групп детей и подростков с нарушениями развития отражают *познавательный интерес и демонстрацию знаний*. Кроме того, высказывания детей с нарушениями развития указывают на значение дружбы, красоты и дома, «привязки к местности», реалистичной системы координат для таких детей.
4. В обеих группах испытуемых при изображении вселенной, а также при выполнении заданий на описание мира в короткой фразе и на подбор слова-ассоциации к фразе «мой мир» были обнаружены предпосылки, свидетельствующие о *недостаточной обобщенно-*

сти, недостаточной определенности и трудности вербализации образов представлений, «фрагментарности» картины мира. Например, изображение и Луны, и месяца (месяцев), а также изображение и Солнца, и звёзд на небе.

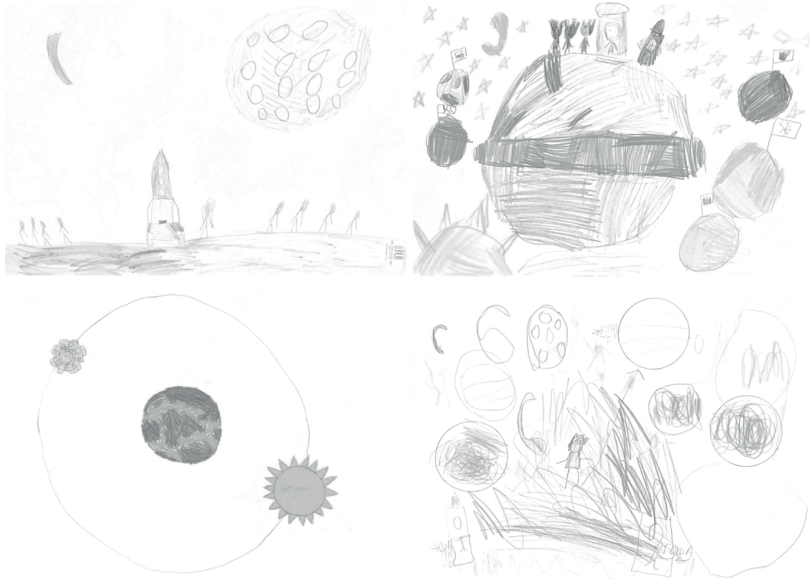


Рис. 1. Работы детей с нарушениями развития, выполненные в космической концепции картины мира.



Рис. 2. Работы подростков с нарушениями развития, выполненные в природной концепции картины мира.

5. При описании действия мира и при описании мира в короткой фразе группой детей с нарушениями развития наиболее часто употреблялись слова и выражения, связанные с самим ребенком и социумом

(напр., слова-действия «учится», «живет», «работает»), что может указывать на частое соотнесение детьми понятия «мира» с понятием «мир людей». При описании действия мира и при выполнении задания на подбор слова-ассоциации к фразе «мой мир» группой подростков с нарушениями развития, напротив, употреблялись слова, связанные с природой и природными объектами (напр., слова-действия «крутится, вращается», «живет», «растет, цветет» и слова-ассоциации «небо», «море», «Земля», «сады», «лес»), что может указывать на частое соотнесение подростками понятия «мира» с понятием «мир природы».



Рис. 3. Работы подростков с нарушениями развития, выполненные в смешанной концепции картины мира.

6. В обеих исследуемых группах наблюдается *общий средний уровень тревожности*, низкий уровень тревожности был выявлен только у одного испытуемого из обеих групп, что может говорить о наличии среднего с тенденцией к высокому уровню тревожности у обеих групп испытуемых.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке технологий психолого-педагогической помощи детям и подросткам с нарушениями развития, в частности, в работе по формированию и развитию картины мира и представлений об окружающей действительности. Анализ данных исследования указывает на необходимость проведения психолого-педагогической работы по развитию картины мира, а также по формированию представлений в группах детей и подростков с нарушениями развития.

Литература

1. Косымова, А.Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития: автореф. дис. канд. психол. наук / А.Н. Косымова – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2006. – 179 с.
2. Стебляк, Е.А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии: учебное пособие / Е.А. Стебляк. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 484 с.

3. *Стебляк, Е.А.* Внутренний мир ребёнка с интеллектуальной недостаточностью как предмет исследования и целенаправленного формирования / Е.А. Стебляк // В мире научных открытий (Социально-гуманитарные науки). – М.: Издательство Юрайт, 2014. – С. 1610–1622.
4. *Стебляк, Е.А.* Проблемы конструирования картины мира ребёнка с психическим недоразвитием / Е.А. Стебляк // Наука и общество: проблемы современных исследований: сб. науч. статей; под ред. А.Э. Еремеева. – Омск: Изд-во НОУ ВПО «ОмГА», 2012. – С. 286–293.
5. *Щербакова, А.М.* Специфика картины мира детей с различными вариантами нарушенного развития / А.М. Щербакова, О.В. Барсукова // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. / ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконина, Ю.А. Кочетова. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 252–256.

Age-related features of the worldview of children and adolescents with developmental disabilities

Irina S. Mihailova

Student

*Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia
e-mail: mikhaylova.irishka@mail.ru*

Anna M. Shcherbakova

PhD in Pedagogy, Professor

*Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia
e-mail: psy-rehab@yandex.ru*

Keywords: worldview, worldview representation, worldview concept, children with developmental disabilities, adolescents with developmental disabilities, anxiety.

Результаты диагностики навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста в инклюзивной группе образовательной организации

Мосина Т.О.

*студент, Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева)
г. Чебоксары, Российская Федерация
e-mail: mosin4.tat@yandex.ru*

Кожанова Т.М.

*кандидат педагогических наук,
кафедра коррекционной педагогики,
Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева)
г. Чебоксары, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-4413-1809
e-mail: tatyana-st08@inbox.ru*

Ключевые слова: пересказ, навыки пересказа, дети старшего дошкольного возраста, инклюзивная группа.

Введение. Речевое развитие детей является актуальным вопросом на протяжении всей педагогической мысли. На современном этапе значимость связана с увеличением количества детей с различными нарушениями речи. В дошкольных образовательных организациях вновь поступающие дети в большей степени имеют задержку речевого развития по разным причинам. Отставание в становлении речевого развития неразрывно связано со всеми компонентами. Следовательно, это сказывается на уровне развития связной речи, в том числе и на становление навыков пересказа. Особую актуальность указанная проблема получает в условиях инклюзивного образования. Так, инклюзивные группы, которые стремительно появляются в образовательных организациях Российской Федерации, требуют изменения методических подходов со стороны педагогов в работе с детьми нейротипичными и детьми с особыми образовательными потребностями. То есть инклюзивная группа, даже при наличии нейротипичных детей, не является полностью массовой группой, так как присутствие в группе детей с особыми образовательными потребностями требует от педагогов новых знаний и профессиональных компетенций.

Следовательно, изучаемая нами тема является достаточно актуальной и спорной. Так как вариабельность категорий детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивных группах может быть различной. От этого и зависит выбор методических приемов и методов работы со стороны педагогов.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 118» г. Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста инклюзивной группы.

Цель исследования: выявление уровня развития навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи: определить уровень развития навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста; выявить особенности развития навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста. Первую подгруппу составили нормально развивающиеся дети старшего дошкольного возраста. Во второй подгруппе испытуемыми явились дети с общим недоразвитием речи.

Методы исследования. Для решения поставленных задач нами были подобраны следующие диагностические методики: 1) методика Глухова В.П., направленная на умение детей пересказывать текст [1, 2], 2) методика «Последовательные картинки» (Ушакова О.У., Струни-на Е.М.) [3].

С целью диагностики навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста оценивалась самостоятельность при выполнении заданий, полнота и качество пересказа, легкость воспроизведения текста. Учитывались дополнительные вопросы, пропуски частей или фрагментов текста, ошибки, опора на картинки и помощь взрослого.

Результаты исследования. Диагностика навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста показала, что в первой подгруппе высокому уровню соответствует наименьшее количество детей старшего дошкольного возраста (20 %). Средний (40 %) и низкий (40 %) уровни разделили одинаковое количество испытуемых детей старшего дошкольного возраста. Во второй подгруппе наибольшее количество детей оказалось на низком уровне (60 %) развития навыков пересказа, среднему уровню соответствует 40 % испытуемых, высокий уровень не выявлен.

Качественные результаты показали, что дети с высоким уровнем развития навыка пересказа самостоятельно пересказывали предложенный текст, точно и связно отвечали на вопросы взрослого. С опорой на картинки самостоятельно пересказывали и отражали содержание картинок.

Детям со средним уровнем развития характерен пересказ текста с указанием отдельных частей, перечислением действий и предметов текста, недостаточная информативность. Также дети пересказывали, опираясь на картинку или часть картинки при помощи наводящих вопросов.

В свою очередь, дети старшего дошкольного возраста с низким уровнем развития навыков пересказа допускали ошибки в пересказе, опускали большие части текста, наводящие вопросы и картинки не повысили смысловое и связное высказывание.

Выводы. Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста характерен, как высокий и средний уровни развития навыков пересказа.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается значительное отставание в формировании навыков пересказа. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию и развитию данного вида речевой деятельности.

Литература

1. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
2. Глухов В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2 (55). С. 90–93.
3. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

**Diagnosis of retelling skills
in children of senior preschool age in an inclusive
group of an educational organization**

Mosina T.O.

student, Chuvash State Pedagogical University.

AND I. Yakovlev (FGBOU VO ChSPU named after I. Ya. Yakovlev)

Cheboksary, Russian Federation

e-mail: mosin4.tat@yandex.ru

Kozhanova T.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Department

of Correctional Pedagogy, Chuvash State Pedagogical University.

AND I. Yakovlev (FGBOU VO ChSPU named after I. Ya. Yakovlev)

Cheboksary, Russian Federation

ORCID: 0000-0002-4413-1809

e-mail: tatyana-st08@inbox.ru

Keywords: retelling, retelling skills, older preschool children, inclusive group.

Изучение потенциала семьи и вклада родителей в обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями развития

Музалева Е.В.

магистрант

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: el.lunewa2011@yandex.ru

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), потенциал семьи, вклад родителей, родительские ассоциации.

Количество детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР) увеличивается. У этих детей страдают интеллект, речь, сенсорная сфера, общая и мелкая моторика, поведение и коммуникация [3].

Рождение в семье ребёнка с ТМНР является обстоятельством «непреодолимой силы», которое невозможно изменить. Меняется жизнь семьи, которая сталкивается с многочисленными медицинскими, психологическими, педагогическими, информационными и материальными проблемами. Для того чтобы иметь возможность жить и пользоваться всеми благами жизни, доступными другим людям, дети с ТМНР нуждаются в специальной медико-психолого-педагогической помощи [1].

В большинстве случаев родителям, не получившим специальную подготовку, очень трудно оценить возможности ребенка и ситуацию. Сотрудничество со специалистами необходимо не только для получения конкретных навыков и умений, но и для личностного роста самих родителей, которые становятся равноправными партнерами специалистов, а в чем-то могут и превзойти их. Родители, движимые чувством любви к ребенку, способны индивидуализировать, дополнить, расширить и развить предлагаемые специалистом методы обучения, проявить творчество и изобретательность в деле воспитания своего ребенка, взять на себя огромный повседневный труд помощи ребенку. Таким образом, родители играют ведущую роль в организации обучения, воспитания и ребенка с особенностями развития [2].

В настоящее время необходимо сместить акцент внимания с реабилитации детей с особыми образовательными потребностями (ООП) (детоцентрированный подход) на сопровождение семьи как реабилитационной системы. С позиций семьецентрированного подхода эффективность сопровождения специалистами детей с ТМНР зависит от того, в какой степени удастся активизировать и укрепить ресурсы родителей.

Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет – здесь формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей.

Нами было проведено исследование по изучению потенциала семьи и вклада родителей в обучение и воспитание детей с ТМНР.

Научная новизна заключается в формулировке проблемы исследования: впервые изучаются психолого-педагогические ресурсы и вклад родителей в обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Семья рассматривается с точки зрения реабилитационной структуры, создающей специальные условия для обучения и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Практическая значимость: обучающие разработки, созданные конкретными семьями в сообществах, в дальнейшем смогут применяться в более широком кругу детей с множественными нарушениями развития.

В исследовании приняли участие 10 матерей, которые состоят в родительских ассоциациях, поддерживающих семьи с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития (межрегиональная благотворительная общественная организация «Сообщество семей слепоглухих» (г. Москва), ассоциация семей в поддержку людей с особенностями развития «Краски этого мира» (г. Москва); а также мамы детей, посещающих образовательные и реабилитационные учреждения (автономная некоммерческая организация «Марфо-Мариинский Центр для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Москва), ресурсный центр поддержки людей с мультисенсорными нарушениями и их семей «Ясенева Поляна» (г. Москва).

Возраст матерей составил от 29 лет до 51 года. Возраст детей – от 3 до 14 лет, Среди которых 6 мальчиков и 4 девочки с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В исследовании принимали участие родители, дети которых имеют различные нарушения: нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения, интеллектуальные нарушения, нарушения слуха, нарушения речи.

Для проведения исследования в Google – форме была разработана анкета для родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, направленная на сбор сведений по нескольким разделам:

- общие сведения о семьях, воспитывающих детей с особенностями развития;
- представления родителей об особенностях развития, обучения и воспитания своего ребенка;
- вклад родителей в обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Основным методом обработки результатов анкетирования был контент – анализ ответов родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Из результатов проведенного исследования видно, что 8 из 10 матерей, воспитывающих детей с ТМНР, имеют высшее образование и только 2 матери – среднее профессиональное. Необходимо отметить, что все семьи, участвовавшие в опросе, являются полными. 100 % матерей, заполнивших анкету, воспитывают только одного ребенка – с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Выводы по опросу представлены ниже.

1. Матери, участвовавшие в анкетировании, оценивают свой уровень знаний о нарушениях развития ребенка как высокий.
2. Исходя из данных анкетирования, все дети с ТМНР получают образовательные услуги. Способы их получения: специальная школа, коррекционный класс, занятия с частными специалистами, надомное обучение.
3. Значительное количество родителей прибегают к услугам частных специалистов психолого-педагогической направленности.
4. Сорок процентов опрошенных семей прибегают к дополнительным образовательным услугам.
5. Дети из семей, принявших участие в опросе, сталкиваются с различными трудностями в образовательных учреждениях (диаграмма 1).



Диаграмма 1 – Трудности детей в процессе получения образования.

6. В качестве основных интересов детей с тяжелыми множественными нарушениями развития родители выделили общение, музыку, творческие интересы.
7. В поиске ответов и решений некоторых вопросов, касающихся развития своего ребенка, родители, принявшие участие в анкетировании, действовали следующим образом: искали их в литературе и интернете,

пользовались курсами по получению специального образования, получали консультации у родителей детей с похожими проблемами.

8. Всем детям, которые воспитываются в семьях, принявших участие в опросе, требуется специальное оборудование в зависимости от характера нарушения у каждого ребенка. К такому оборудованию относятся: коляски (прогулочные, домашние, активные), ходунки, трость, верховая посадка, регулируемые кресла, вертикализатор, тренажёр для ходьбы, эрготерапевтическое оборудование для увеличения активности ребенка, слуховой аппарат, речевой процессор, коммуникативные кнопки и планшет.

Вышеперечисленное оборудование семьи приобретали сами, либо с помощью благотворительных фондов, либо получали от государства бесплатно.

9. Исходя из данных анкетирования, можно сделать вывод о том, что половина опрошенных родителей (50 %) самостоятельно придумывали и изготавливали для своих детей специальное оборудование и учебные материалы, среди которых: оборудование для опорно-двигательного аппарата, обучающий и развивающий материал, а также материалы для развития коммуникации (диаграмма 2).

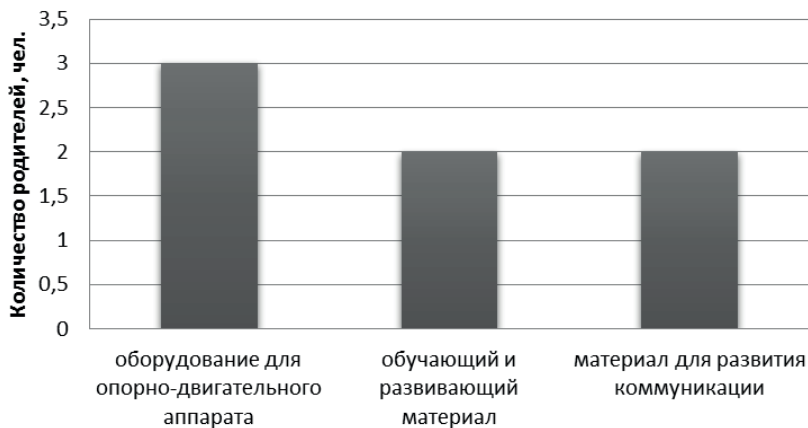


Диаграмма 2 – Виды материалов и оборудования, самостоятельно изготавливаемых родителями для своих детей.

10. Матери, заполнившие анкету, отмечают, что информацию о лечении, воспитании и обучении своих детей они получают от родителей детей с похожими проблемами. Чаще всего матери ищут ответы на вопросы, касающиеся:
- поиска специалистов, подходов и методов, необходимых для реабилитации ребенка;

- вопросов, касающихся общения с детьми и содержания их занятий.
11. Семьи, воспитывающие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, не имеют объективных трудностей в поиске специалистов, методов, программ и средств обучения и развития своих детей. Матери находят необходимую им информацию через других родителей из родительских ассоциаций, интернет.

Творческий подход со стороны родителей позволяет, с одной стороны, облегчить жизнь детям с ТМНР, а с другой стороны, обеспечивает развитие и обучение ребенка и раскрывает его реабилитационный потенциал.

Важно отметить, что необходимость эмоциональной и практической поддержки семьи, воспитывающей ребёнка с ТМНР, порождает создание родительских групп и объединений. В настоящее время активно функционируют родительские ассоциации и объединения, в которых родители продуктивно общаются и взаимодействуют друг с другом, получают необходимую помощь и поддержку.

Литература

1. Айвазян, Е.Б. Проблемы особой семьи / Е.Б. Айвазян, А.В. Павлова, Г.Ю. Одинокова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2008. – № 2. – С. 61–67.
2. Кожанова, Т.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2013. – № 4. – С. 189.
3. Петрова, Л.А. Ассоциации родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационное направление в современном образовании // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. – 2016. – № 4. – С.27–30.

Studying the potential of the family and the contribution of parents to the education and upbringing of children with severe multiple developmental disorders

Muzaleva E.V.

Master's student

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: el.lunewa2011@yandex.ru

Keywords: children with severe multiple developmental disorders (TMD), family potential, parental contribution, parental associations.

Проблемы и решения инклюзивного образования в республике Армении

Мурадян С.С.

*кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатуря Абовяна, заместитель декана по науке и международному сотрудничеству факультета специального и инклюзивного образования
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4619-0199>
e-mail: muradyansvetlana41@aspu.am*

Зурначян Г.Г.

*Президент благотворительной общественной организации «Дорога к счастью» Дневной центр для людей с умственными проблемами в возрасте от 18 до 65 лет
г. Ереван, Республика Армения
e-mail: Gzurnachyan@yahoo.com*

Ключевые слова: инклюзивное образование, общее образование, образовательные потребности, физическая и умственная работоспособность.

В последние годы инклюзивное образование приобрело широкую популярность не только в Республике Армения, но и во всем мире.

В связи с вышеизложенным Республика Армения провозглашает всеобщее инклюзивное образование как гарантию права на образование каждого ребенка.

В представленной работе освещаются современные подходы инклюзивного образования в Республике Армения от дошкольных образовательных учреждений до высших учебных заведений. Также образом подчеркнуты возможности социальной адаптации лиц с различными нарушениями развития и современные возможности в нашей республике. Также выделяются положительные и отрицательные стороны и перспективы инклюзивного образования.

В целом инклюзивное образование можно сказать это обеспечение каждого ребенка, включая детей с особыми образовательными потребностями, в соответствии с особенностями развития заключается в обеспечении максимального участия в образовательном процессе и достижении результатов, определяемых государственным стандартом общего образования, путем обеспечения необходимых условий и приспособленной среды. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и студентов, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

В данный момент в республике внедрена трехуровневая система реагирования на образовательные потребности ребенка. В результате применения закона дети, нуждающиеся в специальном образовании, получают педагогическую и психологическую поддержку на трех уровнях: в государственной школе, региональных и национальных центрах педагогической и психологической поддержки.

В итоге, инклюзивное образование в системе образования это процесс совместного обучения, развития и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и учащихся без ограничений. Оно подразумевает изменение образовательных условий в учреждениях и ориентированность под нужды каждого студента.

Литература

1. *Карпетян С.Г., Киракосян А.А.* Проблемы инклюзивного образования детей дошкольного возраста в Республике Армения. Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». Симферополь, 2020. стр. 246–248.
2. *Моздокова Ю.С.* Психолого-педагогические аспекты инклюзии в высшем образовании. Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Сборник статей по материалам и международной научно-практической конференции. Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». Симферополь, 2020. стр. 352–354.
3. *Симонян Э.С.* Инклюзивное образование в вузах Армении. Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии. Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2017. стр. 42–44. <https://escs.am/ru/static/inclusiveducation?s=edu>

Activity Experience of First-Year Students

Muradyan S. Svetlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of chair of Special pedagogy and psychology, Deputy Dean for Science and International Cooperation of Faculty of Special and Inclusive Education, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4619-0199>

e-mail: muradyansvetlana41@aspu.am

Gurgen G. Zurnachyan

*President of Charitable public organization
“The Way to Happiness” Day care center for people
with mental problems aged 18 to 65*

Yerevan, Republic of Armenia

e-mail: Gzurnachyan@yahoo.com

Keywords: inclusive education, general education, educational needs, physical and mental performance.

Возможности содействия развитию способностей контроля и саморегуляции деятельности у детей с гиперактивностью и дефицитом внимания средствами рефлексивно-деятельностного подхода

Непомнящая Т.П.

Магистрант

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: nepomnyaschayatp@mail.ru

Ключевые слова: СДВГ, саморегуляция, контроль, внимание, рефлексивно-деятельностный подход, психолого-педагогическая помощь, учебные трудности.

Проблема развития детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) существует давно. СДВГ – психическое расстройство, относящееся к категории гиперкинетических расстройств, которое диагностируется преимущественно в детском возрасте и характеризуется триадой симптомов: нарушением внимания, гиперактивностью и импульсивностью. Несмотря на множественные научные исследования в разных предметных областях, этиология и патогенез СДВГ до сих пор окончательно не раскрыты. В науке продолжается поиск объяснительной модели СДВГ, и разные исследователи решают эту задачу в разных подходах. Все исследовательские подходы делятся на две группы: те, которые направлены на доказательство генетико-биологической природы синдрома, и те, которые отдают предпочтение социальным и психологическим факторам. Как следствие, одни ученые считают, что проблему СДВГ нужно решать медикаментозно, другие полагают, что необходимо искать социальные и психологические ресурсы для коррекции нарушения развития при СДВГ. Однако, существуют данные, которые доказывают, что медикаментозная терапия не решает проблему учебных трудностей детей с СДВГ, более того, требуется длительный прием препаратов, которые часто не приводят к улучшению состояния и даже влекут за собой серьезные отрицательные последствия для здоровья детей. Обратим внимание, что внутри психологического подхода у специалистов также есть разница во взглядах на природу СДВГ в зависимости от теоретико-методологических оснований той концепции, которую они используют, и как следствие, представления о коррекции и сами программы коррекции значительно расходятся.

Последние 20–30 лет изучение СДВГ активно продолжается. Однако СДВГ выявляется все чаще и детей в школах с этим синдромом становится все больше. Можно сделать вывод о том, что существующий

объем научных данных пока не решает проблему причин и механизмов СДВГ. Поэтому мы видим решение проблемы развития детей с СДВГ в оказании им исчерпывающей психолого-педагогической помощи.

Среди всех подходов психолого-педагогической помощи выделим рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к преодолению учебных трудностей В.К. Зарецкого. Считаем, что РДП может стать существенным ресурсом в решении проблемы оказания развивающе-коррекционной помощи детям с гиперактивностью и дефицитом внимания. Во-первых, РДП представляет собой систему принципов и технологий оказания консультативной помощи учащимся по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом. Во-вторых, оказываемая консультативная помощь в РДП носит психолого-педагогический характер, и она является психологической, поскольку предполагает содействие самостоятельному движению субъекта в проблеме, раскрытию и росту его потенциала в решении проблем и преодолении трудностей. И в-третьих, РДП применим в оказании помощи детям с особенностями развития различных категорий, в т. ч. детям с трудностями в обучении из общеобразовательных школ, детям с ОВЗ и детям с девиантным поведением. Именно поэтому РДП, на наш взгляд, имеет существенные основания практического применения в содействии развитию способов контроля и саморегуляции деятельности у детей с гиперактивностью и дефицитом внимания.

Прослеживая историю изучения синдрома, важно отметить то, что его методологическая обусловленность, которая выводилась в то или иное время на первый план, и формулировка его наименования часто зависели от научных пристрастий исследователей и их увлечения конкретной объяснительной моделью. Диагноз СДВГ является неоднозначным, поэтому в своем исследовании мы будем говорить именно про симптомы данного расстройства. Анализируя синдром в целом, мы видим специфические симптомы – это двигательная расторможенность (гиперактивность) и неспособность сохранять внимание.

Таким образом, мы не будем опираться на диагноз и считаем мишенью психолого-педагогической помощи специфические симптомы – гиперактивность и дефицит внимания.

Именно гиперактивность и дефицит внимания обуславливают проблемы детей уже в младшей школе. Важно понимать, что изначально дети с гиперактивностью и дефицитом внимания не имеют интеллектуальных нарушений и их развитие находится в рамках условной нормы. Однако из-за проявлений симптомов дети без необходимой адекватной помощи взрослых не справляются именно в младшем школьном возрасте, что впоследствии приводит к нарушенному развитию. Учебная деятельность, являясь ведущей в этом возрасте, предъявляет школьникам ряд требований и условий, которые организуют их развитие. Эта дея-

тельность для любого младшего школьника новая, поэтому культурные орудия и средства, помогающие стать успешным, ребенку нужно освоить и присвоить, опираясь на сложный опыт произвольного действия.

По своей сути РДП профессора В.К. Зарецкого ставит во главу угла развитие ребенка в его непосредственной связи с опытом, который ребенок получает в том числе и в учебной деятельности. Поэтому используя РДП в развивающе-коррекционной помощи детям с гиперактивностью и дефицитом внимания, мы можем обеспечить тот самый опыт произвольного действия ребенка через опыт преодоления им трудностей школьного обучения. Результатом такого процесса будет развитие у ребенка способности регуляции и контроля собственной деятельности, если следовать предложенным в РДП условиям эффективной помощи.

Во-первых, необходимо использовать ресурс учебной деятельности, так как это истинная естественная возможность для ребенка встречаться с ситуациями реальной трудности самоконтроля и саморегуляции и преодолевать их. Во-вторых, ребенка надо вовлечь в формирование замыслов и целей коррекционно-развивающей работы со способами самоконтроля и саморегуляции. Так обеспечивается высокий уровень мотивации и включенности ребенка в работу. В-третьих, движение в этом направлении должно быть для ребенка в зоне ближайшего развития. Нам важно будет понять, что ребенок делает сам в плане способов самоконтроля и саморегуляции деятельности, а что он может делать с помощью взрослого. Помощь ребенку должна оказываться в кооперации с родителями и педагогами и быть системной. Это обеспечит стабильность движения ребенка в развитии нужных способностей. В-четвертых, необходимо оказывать такую помощь, чтобы процесс развития у ребенка способностей самоконтроля и саморегуляции в деятельности опирался бы на его рефлексивную позицию. Это обеспечит качественную опору для развертывания процессов интериоризации. Т.е. развивающе-коррекционная помощь будет эффективной при обеспечении осознанности ребенка. В-пятых, важно добиваться такого шага ребенка в интериоризации способов самоконтроля и саморегуляции, который обеспечит его движение как субъекта самостоятельной внутренней саморегуляции.

Основной замысел нашего исследования заключается в том, чтобы с поддержкой средств РДП выстроить такую развивающе-коррекционную помощь, которая будет направлена на индивидуальные трудности обучения каждого ученика с гиперактивностью и дефицитом внимания через работу со способами саморегуляции и самоконтроля культурными средствами.

В дизайне исследования предполагаются следующие ключевые этапы:

1. Выявление детей с симптомами гиперактивности и дефицита внимания, нуждающихся в развивающе-коррекционной помощи.
2. Психолого-педагогическая диагностика ЗАР и ЗБР детей. Здесь нам важно будет понять, что дети могут сами, а что могут со взрослым.

3. Формирование замысла на развивающе-коррекционную работу.
4. Этап развивающе-коррекционной работы, связанный с передачей культурного способа саморегуляции, самоконтроля. Важно продумать, как передать способ, при этом опираться на рефлексивные способы самой этой работы.
5. Этап развивающе-коррекционной работы, связанный с организацией процесса психолого-педагогической помощи детям по интериоризации серии способов саморегуляции и самоконтроля.
6. Психолого-педагогическая диагностика результатов развивающе-коррекционной работы.
7. Культурное оформление результатов исследования.

Предполагаем, что результатом такой работы будет новая система способностей и действий детей, помогающая им преодолевать симптомы гиперактивности и дефицита внимания в процессе обучения и жизненных ситуациях.

Литература

1. *Заваденко Н.Н.* Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов / Н. Н. Заваденко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 274 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–05701–0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/493069> (дата обращения: 02.10.2022).
2. *Зарецкий В.К.* Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М., ТЦ Сфера, 2008 г.
3. *Зарецкий В.К., Агеева А.А.* Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 3. С. 159–179. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290310>

Opportunities to promote the development of methods of control and self-regulation of activity in children with hyperactivity and attention deficit by means of a reflexive-activity approach

T.P. Nepomnyaschaya

Master's student

*Moscow State Psychological and
Pedagogical University (MSPPU)*

Moscow, Russian Federation

e-mail: nepomnyaschayatp@mail.ru

Keywords: ADHD, self-regulation, control, attention, reflexive activity approach, psychological and pedagogical assistance, learning difficulties.

Использование приемов творческого рассказывания по коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Неустроева Е.С.

*аспирант, Шадринский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ШГПУ)*

г. Шадринск, Российская Федерация

e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru

Ключевые слова: старший дошкольник, общее недоразвитие речи (ОНР), связная речь, творческое рассказывание.

Современная ситуация показывает неуклонное снижение уровня речевого развития воспитанников и обучающихся разного возраста. Вместе с тем, происходит ухудшение межличностного взаимодействия, обучения и самовыражения личности детей.

Усугубление происходит посредством вариативных нарушений в раннем развитии, которые сохраняются на протяжении дошкольного, а в последующем и школьного детства. Одним из таких является речевое нарушение, именуемое общим недоразвитием речи (ОНР). Коррекция такого варианта дизонтогенеза до сих пор остается актуальной проблемой, так как продолжают поиски инновационных и эффективных методов его преодоления.

Ведущим подходом в воспитании личности детей дошкольного возраста на современном этапе выступает творчество. Это обусловлено рядом факторов модернизации системы и содержания дошкольного образования, важными из которых являются: переход к инклюзии, где творчество рассматривается как феномен, раскрывающий в детях равные способности, независимо от их особых образовательных потребностей; реализация личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку, предполагающего «свободное» творческое самовыражение доступными ему способами.

Одним из вариантов творчества при речевой коррекции старших дошкольников является метод творческого рассказывания. Преимуществом ее производных приемов (схематизация, персонификация, регенерация, синтезирование) выступает: формирование композиции связного высказывания; предупреждение аграмматизмов, активизация творческого мышления; развитие межличностного взаимодействия [2].

Основу нашего исследования составили труды А.В. Запорожца, Т.А. Репиной, В.Д. Москвиной, Н.Н. Поддякова, раскрывающие аспекты старшего дошкольного возраста; работы Л.Г. Соловьевой, Т.Д. Барменковой, А.В. Ястребовой, изучающие связную речь детей с ОНР; исследования В.П. Глухова, Е.В. Аханьковой, Н.В. Гавриш, рассматривающие феномен творческого рассказывания [1, 3, 4].

Практическая значимость нашего исследования заключается в утверждении инновационного метода коррекции связной речи – творческого рассказывания у детей с ОНР III уровня.

База исследования: муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение Детский сад компенсирующего вида № 23 «Солнышко», г. Шадринск, Курганская область.

В исследовании мы руководствовались методами теоретического (анализ, сравнение, обобщение, дедукция, конкретизация, аналогия) и эмпирического (наблюдение, эксперимент, описание, математическая статистика) уровня научного знания.

Для экспериментальной части, нами была сформирована группа детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с общим недоразвитием речи третьего уровня, в количестве 14 человек.

Цель диагностики заключалась в выявлении состояния связной речи старших дошкольников с речевым нарушением.

Констатируя исходный уровень состояния связной речи испытуемых, нами были использованы: методика нейропсихологического и нейролингвистического обследования Т.Г. Визель – с целью изучения компонентов связной речи; методика исследования способности к связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня В.П. Глухова; методика комплексного обследования связной речи у дошкольников с системными нарушениями речи В.К. Воробьевой – для определения смыслового и языкового аспекта речи детей.

На основании эксперимента, мы выявили: несформированность лексического, морфологического и синтаксического компонентов связной речи; трудности программирования фразы и текста; дефекты смысловой структуры высказывания; низкий уровень вербализации и моторно-переключения при развертывании речи.

Анализ полученных данных позволил нам разработать и апробировать программу по коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством приемов творческого рассказывания.

Основными ориентирами программы стали: обогащение словарного запаса; формирование структуры связного высказывания; стимулирование самостоятельного связного высказывания.

Апробация осуществлялась посредством использования приемов творческого рассказывания (основанных на механизмах воображения) по тематике «Времена года»: схематизации в блоке «Зима», персонификация в блоке «Весна», регенерация в блоке «Лето», комбинация в блоке «Осень».

Психолого-логопедическая программа реализовалась в течении 3 месяцев (30 подгрупповых занятий), с частотой 3 раза в неделю.

Методический инструментарий программы был использован для разработки рекомендаций родителям по формированию у детей речетворче-

ских способностей; касательно детского контингента, нами был реализован творческий проект «Наша книга РасСказок», продуктом которого стал сборник связных высказываний старших дошкольников с ОНР III уровня.

По завершению психолого-логопедической работы мы получили повторные результаты диагностики, которые подверглись математической обработке по критерию G-знаков (сдвигов) с целью подтверждения достоверности эффекта коррекции [5].

Так, мы зафиксировали типичные (положительные) сдвиги в состоянии фонологического, лексического и морфологического компонентов связной речи. Это свидетельствовало о том, что у детей появилась мотивация на создание речевых высказываний, обогатился словарь за счет умения преобразовывать флексии слов (рис. 1).

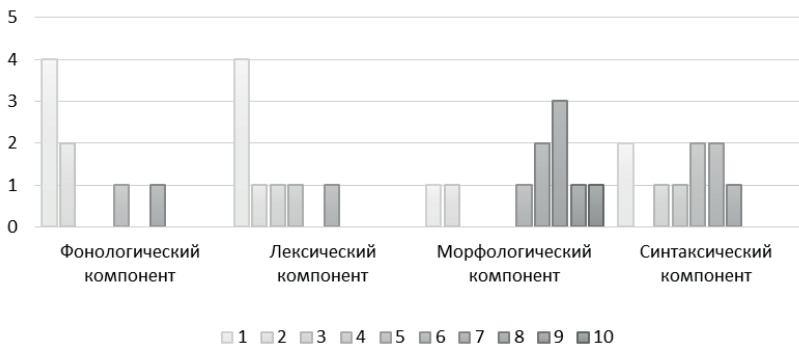


Рис. 1. Сдвиги степеней несформированности речемышлительной деятельности по методике Т.Г. Визель.

У дошкольников возникла способность к грамматическому структурированию предложений, а также сукцессивному преобразованию сюжета в связное высказывание (рис. 2).

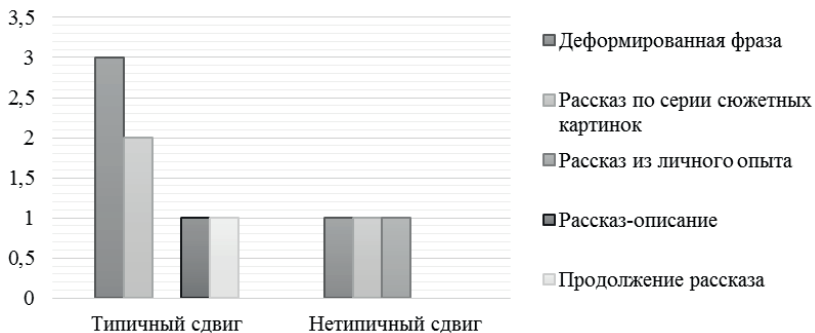


Рис. 2. Сдвиги уровней выполнения фразовых и текстовых заданий по методике В.П. Глухова.

Испытуемые отличились возможностями к цельному программированию связного высказывания (рис. 3). Связность речи все еще имела недостатки, но наметилась «гибкость» согласования слов и фраз (рис.4).

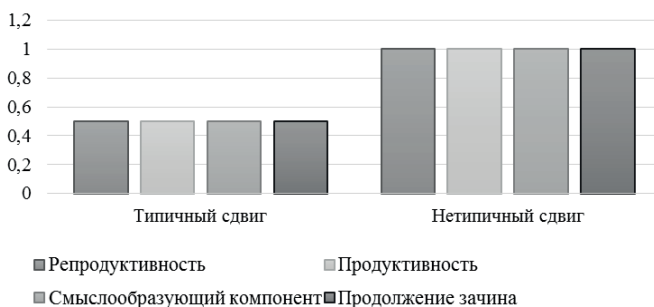


Рис. 3. Сдвиги степени цельности связного высказывания по методике В.К. Воробьевой.

Наибольший психолого-логопедический эффект при коррекции связной речи детей был зафиксирован по мере использования приемов замены из блока персонификация) и продолжения зачина (из блока регенерация).

Таким образом, проблема коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством приемов творческого рассказывания обозначило следующие выводы: системность речевого нарушения у старших дошкольников предполагает использование комплексного метода коррекции, позволяющего каждому ребенку, самовыразится доступным для него способом; таким стал метод творческого рассказывания. Поэтапное использование приемов творческого рассказывания (подготовительный, коррекционно-развивающий, закрепляющий этапы) способствовало положительным преобразованиям связной речи детей. Впоследствии это было подтверждено методом математической обработки данных по критерию G-знаков, что определило практическую значимость разработанной логопедической программы.

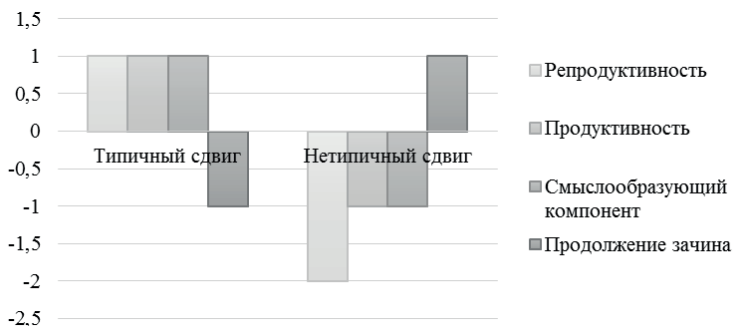


Рис. 4. Сдвиги степени связности высказывания по методике В.К. Воробьевой.

Литература

1. *Гавриш, Н.В.* Феномен словесного творчества на этапе дошкольного детства [Текст] // Педагогическое образование и наука. 2016. № 6. С. 62–67.
2. *Гайдук, О.С.* Формирование творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования в России. С. 124–129
3. *Елкина, Н.В.* Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 142–147.
4. *Журавлева, Ж.И.* Развитие детского творчества в онтогенезе и дигенезе. Текст : непосредственный [Текст] // Специальное образование. 2016. № 3. С. 22–29.
5. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии: [Электронный ресурс]: учеб. пособ. / Е.В. Сидоренко // СПб: ООО Речь, 2000. С. 77–87. URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 03.07.2021).

**The use of creative storytelling techniques
for the correction of coherent speech of older preschoolers
with general speech underdevelopment of level III**

E.S. Neustroeva

Postgraduate student, Shadrinsk State

Pedagogical University (SHSPU)

Shadrinsk, Russian Federation

e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru

Keywords: senior preschooler, general underdevelopment of speech (ONR), coherent speech,

Выявление особенностей связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

Орлова О.С.

*студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: o.orlova.94@mail.ru*

Научный руководитель – Антонова Е.Е.

*Старший преподаватель кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование»
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
e-mail: lantonova@bk.ru*

Аннотация: В статье дано описание результатов эмпирического исследования, позволившего определить уровень связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Дано краткое научное обоснование эмпирического исследования, перечислены методы и средства статистического анализа, описаны результаты исследования. Установлено, что связная монологическая речь детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) характеризуется трудностями построения сложного предложения, наличием лексических и грамматических ошибок, нарушением последовательности изложения, бедностью используемых средств фразовой речи.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, коммуникативное развитие.

Развитие связной речи в настоящее время является одной из пер-востепенных и существенных задач в успешном обучении ребенка. Коммуникативное развитие неразрывно связано с развитием ребенка, а именно с умственным и физическим развитием, кроме того, в значи-тельной степени является показателем этого развития [2]. У дошколь-ников с нарушениями речи выявляется несформированность познава-тельных процессов. Степень выраженности нарушений когнитивной сферы в свою очередь зависит от характера речевого нарушения [4].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее ФГОС ДО), сегодня на пер-вом месте стоит задача развития ребенка, которое позволит сделать бо-лее эффективным процесс обучения и воспитания. Дошкольные образо-вательные организации, согласно ФГОС ДО делают установку на стра-тегию обучения родному языку детей дошкольного возраста. Соглас-но ФГОС ДО, образовательная область «Речевое развитие», включает

в себя ряд задач, среди которых: развитие связной, грамматически правильной монологической речи, обогащение активного словаря, развитие речевого творчества и другие.

Связная речь представляет под собой подробное, развернутое, полное изложение определенного содержания, которое осуществляется логически последовательно, точно, грамматически правильно и образно. К понятию «связная речь» исследователи относят как монологическую, так и диалогическую форму речи. Но особое внимание В.П. Глухов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др., уделяют значимости развития монологической формы речи, т.к., развитие монологической речи связано с развитием познавательных процессов [2, 5].

По словам, Л.С. Выготского, связность речи составляет единство мыслей. Об уровне развития ребенка можно судить по способности выстраивать и оформлять собственные мысли [1].

При общем недоразвитии речи (далее ОНР) нарушается формирование всех компонентов речевой системы. Связная речь старших дошкольников с ОНР характеризуется трудностями построения сложного предложения, частым использованием простых предложений, отсутствием последовательности изложения, бедностью и однообразием используемых языковых средств, трудностями программирования содержания речевого высказывания. Кроме этого, можно отметить затруднения при составлении рассказа по сюжетным картинкам, а также сложности при сочинении рассказа на основе собственного опыта [2, 3, 5]. К началу школьного возраста у детей с ОНР уровень сформированности связной речи оказывается недостаточным и может привести к коммуникативной дезадаптации.

С целью изучения особенностей связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие старшие дошкольники с ОНР (III уровень речевого развития). Средний возраст дошкольников, принявших участие в исследовании, составил 5 лет 7 месяцев.

Диагностическая программа была составлена на основе методики, предложенной В.П. Глуховым и включала пять блоков заданий с использованием наглядного материала.

В ходе диагностического исследования отмечалось, что для части дошкольников с ОНР характерна быстрая истощаемость, повышенная отвлекаемость, что может свидетельствовать о неустойчивости и недостаточности распределения внимания. Так же было отмечено, что большинство детей при возникновении трудностей отказываются от выполнения заданий.

Согласно результатам исследования связной монологической речи старших дошкольников с ОНР и проведенного сравнительного анализа, были выявлены уровни сформированности связной монологической речи.

Низкий уровень сформированности связной монологической речи был выявлен у 17 % дошкольников с ОНР, принявших участие в исследовании. При выполнении всех заданий старшие дошкольники испытывали значительные затруднения. Дополнительная помощь в виде уточняющих вопросов, или в виде подбора подходящего слова не давала положительных результатов. Эти дошкольники чаще других отказывались от выполнения заданий. В высказываниях дошкольников с ОНР отмечалось бедность и однообразие используемых языковых средств, присутствовали ошибки, свидетельствующие о нарушении смыслового программирования. Дошкольники с ОНР затруднялись с организацией начала рассказа, его окончания. В рассказах присутствовали длительные паузы, неверно построенные предложения, чаще всего дошкольники прибегали к перечислению объектов, изображенных на картинках. В языковом оформлении высказывания отмечались нарушения словоизменения, неправильное употребление глаголов, смешение падежных конструкций, трудности с согласованием прилагательных с существительными.

Больше всего – 57 % старших дошкольников с ОНР, принявших участие в исследовании, продемонстрировали средний уровень развития связной монологической речи. Этот уровень характеризуется наличием выраженных затруднений при выполнении всех заданий с использованием наглядного материала и без него, при ответе требуется дополнительная помощь взрослого, выражающаяся в повторе инструкции, в применении уточняющих вопросов, в поиске подходящего слова. В высказываниях детей присутствует большое количество лексико-грамматических ошибок. Высказывания детей частично соответствовали изображаемой ситуации. В рассказах дети не раскрывали причинно-следственные связи. В рассказах детей отсутствовала смысловая целостность. Составление рассказа на основе личного опыта вызывает большие затруднения. Дошкольники в основном прибегают к перечислению предметов и действий, рассказы недостаточно информативны. На наводящие вопросы отвечают односложно, часто отвлекаются на другие темы. Кроме этого, довольно часто встречаются лексические и грамматические ошибки в составлении предложения, нарушение последовательности, а также пропуск фрагментов в повествовании, вместо составления предложений отмечается простое перечисление элементов и их свойств.

Вместе с тем, достаточный уровень развития связной монологической речи присущ 26 % дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), у них отмечались самостоятельное выполнение всех заданий с использованием наглядного материала и без него с незначительной дополнительной помощью в виде уточняющих вопросов взрослого. При составлении рассказа по сюжетным картинкам и других заданиях могут встречаться незначительные запинки, пропуски, не влияющие на смысл повествования. Могут присутствовать не-

большие паузы с поиском подходящего слова. Предложения в рассказах связаны друг с другом, но при этом могут быть пропущены некоторые второстепенные звенья, преобладают простые распространённые предложения. Рассказы имеют начало и окончание.

Анализ результатов констатирующего эксперимента не выявил высокого уровня связной монологической речи ни у одного ребенка с ОНР, принявшего участие в исследовании.

Таким образом результаты проведенного исследования подтверждают имеющиеся в литературе указания на то, что у старших дошкольников с ОНР имеется своеобразие связной монологической речи, проявляющиеся в невозможности составления информативно полноценного сообщения, проблемах в построении грамотного высказывания, сложностях передавать лексико – смысловые отношения, в отсутствии грамматически правильной фразы.

Своевременное выявление трудностей овладения связным высказыванием, учет индивидуальных возможностей детей при разработке программ психолого-педагогического сопровождения одна из актуальных задач, стоящих перед специалистами, работающими с дошкольниками с нарушениями речи.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. // Собр. соч. в 6-ти томах. Т.2. – М.: Национальное образование, 2019. – 324 с.
2. *Глухов, В.П.* Системный подход к формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития / В.П. Глухов // Логопедия: современный облик и контуры будущего. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2021. С. 117–123.
3. *Мазина, М.Е.* Некоторые подходы к совершенствованию связной речи у дошкольников с недостатками речевого развития / М.Е. Мазина, Т.В. Скребец // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 3(85). – С. 46–50.
4. Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья: моногр. / Е.Е. Антонова, Е.Э. Артемова, В.А. Ерохина [и др.]. – М.: Спутник, 2017. – 156 с.
5. *Шайдова, Т.А.* Психологические аспекты формирования связной речи у дошкольников с ОВЗ / Т.А. Шайдова, Л.А. Тишина // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2017. – № 6. – С. 110–115.

Identification of the features of coherent monological speech in older preschoolers with general speech underdevelopment (III level of speech development)

Olga S. Orlova

*Student, Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation*

e-mail: o.orlova.94@mail.ru

Abstract: The article describes the results of an empirical study that made it possible to determine the level of coherent monological speech of older preschool children with general speech underdevelopment (level III). A brief scientific justification of the empirical study is given, methods and means of statistical analysis are listed, and the results of the study are described. It is established that the coherent monological speech of preschool children with ONR (level III) is characterized by difficulties in constructing a complex sentence, the presence of lexical and grammatical errors, a violation of the sequence of presentation, and the poverty of the phrasal speech means used.

Keywords: coherent speech, general underdevelopment of speech, preschool age, communicative development.

Особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталых подростков

Порошина А.М.

*студент 4 курса направления «Специальное (дефектологическое) образование», Российская Федерация, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (ФГБОУ ВО СГУ им. Н.Г. Чернышевского), г. Саратов
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-1098>
e-mail: poroshina.lina@mail.ru*

Ключевые слова: умственная отсталость, подростковый возраст, тревожность, волевая регуляция, эмоционально-волевая сфера.

Проблема необходимости учета типологических и индивидуальных особенностей детей с умственной отсталостью в процессе психолого-педагогического сопровождения остается актуальной проблемой в современном образовании. Численность детей этой группы на протяжении многих лет остается стабильно высокой.

Умственная отсталость – стойкое необратимое нарушение психического, в первую очередь интеллектуального развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением головного мозга. Умственная отсталость проявляется в преимущественном нарушении абстрактного мышления, и приводит к недоразвитию всех психических процессов.

Умственная отсталость у детей подросткового возраста может проявляться в нарушении эмоционально – волевой сферы. Нестабильность эмоционального состояния и неспособность к контролю общего состояния, а также процессов возбуждения и торможения напрямую зависит от волевой регуляции.

Цель исследования – дать характеристику эмоционально-волевой сферы современного умственно отсталого подростка.

Задачи:

- провести диагностику эмоционально-волевой сферы подростков с нарушением интеллекта и их нормотипичных сверстников;
- дать характеристику эмоционально-волевой сферы умственно отсталых подростков (в сравнительном аспекте с нормотипичными сверстниками).

Методы исследования:

- методика «Цветовой тест М. Люшера»;
- методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой;
- метод запоминания и воспроизведения 10 «эмоциональных» и 10 «нейтральных» слов Е.Д. Хомской, Н.Я. Батовой;
- тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

Экспериментальная база исследования: ГБОУ СО «Школа-интерната АОП № 5 г. Саратова», MAOY «Гимназия № 1 Октябрьского района г. Саратова». Экспериментальная выборка: 11 старших школьников, обучающихся по адаптивным образовательным программам (Пр. № 1599, вар. 1.) в возрасте от 13 до 18 лет (далее группа Г1), 11 старших школьников, обучающихся по основной образовательной программе в возрасте от 15 до 17 лет (далее группа Г2).

Обработка статистических данных:

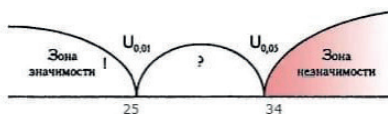
Отклонение от аутогенной нормы S_0

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	8.5	3	3
2	4	8.5	6	19
3	3	3	5	14
4	4	8.5	5	14
5	6	19	5	14
6	5	14	6	19
7	3	3	3	3
8	7	22	5	14
9	4	8.5	4	8.5
10	6	19	6	19
11	3	3	4	8.5
Суммы:		117		136

Результат: $U_{\text{эм}} = 51$

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
25	34

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(51)$ находится в зоне незначимости.

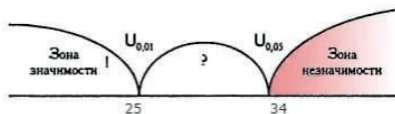
Вегетативный компонент (ВК)

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	10.5	5	18
2	4	10.5	4	10.5
3	5	18	5	18
4	4	10.5	5	18
5	5	18	3	3.5
6	6	22	4	10.5
7	5	18	4	10.5
8	3	3.5	3	3.5
9	3	3.5	4	10.5
10	3	3.5	3	3.5
11	5	18	4	10.5
Суммы:		136		117

Результат: $U_{\text{эмп}} = 51$

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
25	34

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(51)$ находится в зоне незначимости.

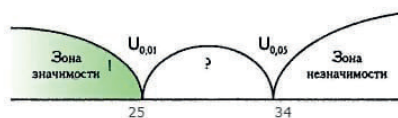
Рис. 1. Расчет U -критерия Манна-Уитни по методике «Цветовой тест М. Люшера».

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	83.4	12	100	17.5
2	33.4	2	100	17.5
3	33.4	2	100	17.5
4	100	17.5	33.4	2
5	66.7	8.5	100	17.5
6	66.7	8.5	66.7	8.5
7	66.7	8.5	100	17.5
8	50	4.5	100	17.5
9	66.7	8.5	100	17.5
10	50	4.5	100	17.5
11	66.7	8.5	100	17.5
Суммы:		85		168

Результат: $U_{\text{Эмп}} = 19$

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
25	34

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}(19)$ находится в зоне значимости.

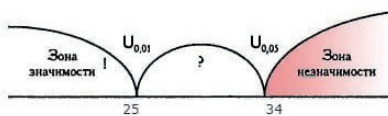
Рис. 2. Расчет U -критерия Манна-Уитни по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	1	10	0	2
2	1	10	1	10
3	1	10	1	10
4	2	19	0	2
5	2	19	1	10
6	1	10	0	2
7	2	19	1	10
8	1	10	2	19
9	3	22	1	10
10	1	10	2	19
11	1	10	1	10
Суммы:		149		104

Результат: $U_{\text{Эмп}} = 38$

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
25	34

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}(38)$ находится в зоне незначимости.

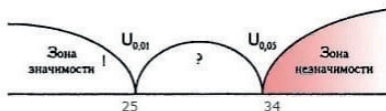
Рис. 3. Расчет U -критерия Манна-Уитни по методике запоминания и воспроизведения 10 «эмоциональных» и 10 «нейтральных» слов Е.Д. Хомской, Н.Я. Батовой.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	10	13	10	13
2	7	3.5	10	13
3	11	16.5	12	18.5
4	13	20.5	13	20.5
5	9	8.5	8	5.5
6	9	8.5	9	8.5
7	10	13	5	1
8	12	18.5	6	2
9	10	13	7	3.5
10	8	5.5	14	22
11	11	16.5	9	8.5
Суммы:		137		116

Результат: $U_{Эмп} = 50$

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
25	34

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп}(50)$ находится в зоне незначимости.

Рис. 4. Расчет U -критерия Манна-Уитни по тесту тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

Выводы:

- как у подростков с сохранным интеллектом, так и у умственно отсталых подростков может быть повышенный уровень тревожности, эмоционального напряжения, однако в первом случае он может нести ситуативный характер, в другом же проявляться даже при благоприятных условиях;
- у умственно отсталых подростков способность к распознаванию эмоциональных состояний и эмпатии ниже, чем у их нормотипичных сверстников;
- у подростков с нарушенным интеллектом отмечается тенденция к зависимости от эмоционального фактора на продуктивность вос-

произведения и неспособность дифференцировать эмоциональные и нейтральные стимулы.

Таким образом, для умственно отсталых подростков характерен повышенный уровень тревожности и эмоциональной возбудимости, а также сниженный на этом фоне волевой компонент и как следствие снижение работоспособности, что следует учитывать при разработке коррекционно-развивающих программ.

Литература

1. *Никифорова, Е.В.* Развитие социальных эмоций у умственно отсталых детей. // Дефектология. – 2007. – № 3. – 132 с.
2. *Пащенко, Т.З., Новаковская В.С.* Развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников средствами психогимнастики // Т.З. Пащенко, В.С. Новаковская / Успехи современного естествознания. Учредители: ООО «Издательский дом Академия Естествознания» Москва, 2011. – 114 с.
3. *Певзнер, М.С.* Дети-олигофрены [Текст]: (Изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 486 с.
4. *Рудзинская, Т.Ф., Порошина А.М.* Обзор современных исследований проблемы развития эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей / Т.Ф. Рудзинская, А.М. Порошина // Инклюзия в образовании. – 2021. – Т. 6. – № 1(21). – С. 113–124.

Features of the emotional and volitional sphere of mentally retarded adolescents

Poroshina A.M.

*4th year student of the specialty “Special (defectological) education”,
Russian Federation, Saratov National Research State University named after
N.G. Chernyshevsky (FSUE VO SSU named after N.G. Chernyshevsky), Saratov
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-1098>
e-mail: poroshina.lina@mail.ru*

Keywords: mental retardation, adolescence, anxiety, volitional regulation, emotional-volitional sphere.

Взаимосвязь антиципационной состоятельности и социальной адаптации у подростков с расстройствами аутистического спектра

Артемова Т.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии и педагогики специального образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ),
Институт психологии и образования
г. Казань, Российская федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>
e-mail: artetanya@yandex.ru*

Пужайкина А.В.

*студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), Институт психологии и образования
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9212-9332>
e-mail: nasty.ah2008@yandex.ru*

Ключевые слова: антиципация, прогнозирование, социальная адаптация, расстройства аутистического спектра (РАС), подростковый возраст.

Проблема исследования. Симптоматика клинических проявлений у детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) крайне разнообразна. К основным чертам аутизма можно отнести неумение ориентироваться среди непрерывно поступающих внешних стимулов, ограниченный спектр поведения, обусловленный недоразвитием воображения и трудности в построении адекватного социального поведения. Особая выраженность проявления данных дефектов наблюдается в подростковом возрасте, так как этот период характеризуется эмоциональной дестабилизацией. Динамика расстройств аутистического спектра отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что отражается в трудностях организации и планирования произвольной деятельности [2]. Для изучения и разработки стратегий формирования успешной адаптации и социализации подростков с РАС, необходимо изучение их антиципационной способности, позволяющей индивидам предвосхищать развитие событий, результаты своего поведения и коммуникации с окружающими.

Антиципация – это способность человека предвидеть развитие событий и способ решения проблемы, а также подготовиться к реакции на событие до его наступления. Данное умение развилось у человека благодаря эволюции и способствовало его выживанию в сложных условиях жизни. Антиципация выполняет ряд важных функций, одна из которых регулятивная, осуществляющая контроль и программирование

нашего поведения, а также когнитивная, связанная с осуществлением мыслительных процессов и коммуникативная функция, отвечающая за различные виды взаимодействия с окружающим миром [3]. Таким образом, антиципационная состоятельность является свойством личности каждого индивида, а также выступает в качестве важного звена регуляции деятельности, поведения и эмоций, от уровня развития которого зависит степень адаптации индивида к окружающей среде[1].

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что специфика антиципационной состоятельности у подростков с РАС является одной из причин трудностей их социализации и регуляции поведения, и для того, чтобы убедиться в этом, нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на комплексное изучение особенностей прогностических способностей и их взаимосвязь с социальной адаптацией у подростков с РАС.

Научная новизна работы состоит в раскрытии ранее не исследованных областей научного знания, а именно, в изучении особенностей прогнозирования у подростков с РАС, оказывающих влияние на их поведение и социальное взаимодействие. В данном исследовании определены статистически значимые связи между способностью к прогнозированию и особенностями поведения и социализации, раскрывающие специфику формирования антиципационной состоятельности у данной группы индивидов.

Цель исследования: изучить взаимосвязь антиципационной состоятельности и социальной адаптации у подростков с РАС.

Исследование проводилось с сентября по декабрь 2021 г. на базе «Средней общеобразовательной школы № 156» г. Казани. Выборку эмпирического исследования составили 16 учащихся подросткового возраста, имеющих диагноз РАС, из них 4 девочки и 12 мальчиков в возрасте от 10 до 14 лет.

В качестве диагностического материала нами были использованы следующие методики:

1. «Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности)» (В.Д. Менделевич);
2. Методика «Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы» (В.П. Ульянова);
3. Методика «Опросник Т. Ахенбаха», позволяющая оценить особенности поведения и социализации подростков с РАС.

Для установления взаимосвязей между антиципационной состоятельностью, способностью к предвосхищению и особенностями поведения использовались критерии корреляции Пирсона и ранговый критерий корреляции Спирмена в зависимости от вида распределения шкал.

Результаты. В результате эмпирического исследования нами были выявлены значимые взаимосвязи между показателями методик «Тест

антиципационной состоятельности (прогностической компетентности)) В.Д. Менделевича, «Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы» В.П. Ульяновой, направленных на изучение способности к прогнозированию подростков с РАС, и показателями опросника Ахенбаха, направленного на изучение уровня социализации подростков. Для выявления взаимосвязей был применен анализ корреляции Пирсона (Табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь прогностической компетентности и показателей социализации у подростков с расстройствами аутистического спектра

Показатели прогнозирования		Показатели социализации	Опросник Т. Ахенбаха				
			Замкнутость	Тревожность	Нарушения социализации	Проблемы с вниманием	Агрессия
Антиципационная состоятельность	Временная		,726**	,520*			,637**
	Общая		,687**	,715**			,641**
Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы	Выделение жертвы			,503*			
	Целостное отражение внешних признаков ситуации			,615*			
	Выделение нормы						
	Принятие нормы			,594*			
	Целостное отражение внутренних признаков ситуации	,511*		,670**			
	Целостное отражение и внешних, и внутренних признаков ситуации			,764**			
	Точное и полное описание ситуации с целостным отражением внешних и внутренних признаков ситуации					,552*	
	Совпадение точного описания ситуации с целостным отражением внешних и внутренних признаков ситуации			,568*		,592*	
	Общий балл			,607*			

Примечание:

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Обнаружена достоверная прямая корреляция между показателем «общая антиципационная состоятельность» и такими шкалами социализации, как «тревожность» ($r=.687$, при $p<0,01$), «нарушения социализации» ($r=.715$, при $p<0,01$) и шкалой «показатель внутренних проблем» ($r=.641$, при $p<0,01$). Средние значения по данным показателям свидетельствуют о том, что наличие социальной тревожности, зависимость от окружающих и стремление к идеализации, присущие подросткам с РАС, прямым образом влияют на уровень развития общей прогностической компетентности. Аналогичные показатели социализации имеют значимую корреляцию с временной антиципацией. Также выделена достоверная прямая корреляция выше перечисленных показателей социализации и показателя временной антиципации: тревожность ($r=.726$, при $p<0,01$), показатель внутренних проблем ($r=.637$, при $p<0,01$) и нарушения социализации ($r=.520$, при $p<0,05$), что еще раз подтверждает предположение о том, что данные показатели оказывают прямое влияние на уровень общей антиципационной состоятельности, и большее значение оно имеет для временной антиципации, отражающей хронометрологические особенности человека и его способности прогнозировать течение времени.

Анализируя результаты корреляции социализации и методики «Предвосхищение исхода ситуации с нарушением нормы», достоверная прямая корреляция была нами обнаружена по шкале «нарушения социализации» и «целостное отражение внутренних признаков ситуации» ($r=.670$, при $p<0,01$) и «целостное отражение и внешних, и внутренних признаков ситуации» ($r=.764$, при $p<0,01$), это может говорить о том, что нарушения в социализации подростков с РАС, трудности коммуникации и зависимости от взрослых, находятсся в прямой зависимости с уровнем предвосхищения ситуаций с нарушением нормы, поскольку подростки затрудняются в выделении ключевых элементов ситуации, затрудняются описать происходящие конфликты или правонарушения и не могут предсказать, к чему могут привести данные ситуации.

Таким образом, проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволил установить наличие значимых взаимосвязей между параметрами прогнозирования и социализации. Выявленные особенности свидетельствуют о том, что подростки с РАС сталкиваются с трудностями прогнозирования в определенных сферах отношений и видах деятельности в связи с неэффективными способами осуществления прогностической деятельности. Полученные данные помогут в дальнейшей разработке коррекционно-развивающей программы по развитию способности к прогнозированию у исследуемой группы индивидов, что позволит им активно и осознанно участвовать в планировании и организации своей деятельности, а также позволит повысить уровень их социализации и коммуникативных навыков.

Литература

1. *Ахметзянова, А.И.* Особенности взаимосвязи антиципации и прогнозирования у подростков с девиантным поведением [Текст] / А.И. Ахметзянова // Акмеология. – 2015. – № 4(56). – С. 72–79.
2. *Беткер, Л.М.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.М. Беткер, О.В. Булатова. – Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2013. – 82 с.
3. *Менделевич, В.Д.* Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования [Текст] / В.Д. Менделевич, Н.П. Ничипоренко // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 5. – С. 50–59.

The Relationship of Anticipatory Competence and Social Adaptation in Adolescents with Autism Spectrum Disorders

Tatyana V. Artemyeva

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and
Pedagogics of Special Education, Kazan Federal University (KFU),
Institute of Psychology and Education, Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>
e-mail: artetanya@yandex.ru*

Aleksandra V. Puzhaykina

*student, Kazan Federal University (KFU),
Institute of Psychology and Education, Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9212-9332>
e-mail: nasty.ah2008@yandex.ru*

Keywords: anticipation, predicting, social adaptation, autism spectrum disorders, adolescence.

Особенности тьюторского сопровождения семей с детьми с ОВЗ

Селезнева Г.А.

*студентка 2 курса,
направление «Педагогическое образование»,
институт дополнительного образования,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»,
Новосибирск*

*Научный руководитель – Н.В. Кохан
канд. пед. наук, доц.,
ФГБОУ ВО «НГПУ»*

Аннотация: В статье прописана актуальность выбранной темы, представлены цель и направления работы тьюторского сопровождения семей с детьми с ОВЗ, отмечены основные проблемы и особенности тьюторского сопровождения семей с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: образование, дети с ОВЗ, семья, тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование.

Современное российское образование на законодательном уровне признает права ребенка с ОВЗ на обучение в среде нормативно развивающихся сверстников, необходимость создания для этого специальных условий. Однако в реальной ситуации на местах учебно-воспитательный процесс остается неизменным, поэтому профессиональная деятельность педагогов, которые работают с детьми с ОВЗ, требует переосмысления [3]. Семья ребенка с ОВЗ дезориентирована в социальной ситуации, порой и в нравственных категориях, ценностных ориентирах. Помочь семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, может тьюторское сопровождение грамотным специалистом.

Тьюторское сопровождение представляет собой педагогическую деятельность, организованное взаимодействие тьютора (педагога, выполняющего тьюторские функции), ребенка с ОВЗ, его семьи с целью индивидуализации образования, поиска образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, преодоления сложностей, связанных с развитием и обучением, оказание квалифицированной помощи. Среди направлений тьюторского сопровождения семей с детьми с ОВЗ выделяют: формирование доверительных и эмоционально насыщенных отношений с учеником и родителями, отслеживание состояния ребенка (эмоционального, физического), координирование его общей деятельности, дозирование учебной нагрузки; своевременное отслеживание происходящего в детском коллективе, объяснение особенностей общения; разъяснение родителям специфики решения образовательных задач [2].

При работе с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ можно отметить основные проблемные направления: общий психологический климат семьи; личностные установки родителей (неприятие личности ребенка, неконструктивные формы взаимоотношений с ним, страх ответственности); отказ от понимания существования проблем в развитии ребенка; гиперболизация проблем ребенка; нарушение взаимоотношений в семье после его рождения; болезненность реакций родителей на возможное проявление негативных реакций со стороны окружающих на недостатки ребенка; трудности построения ясной жизненной перспективы; высокая вероятность значительного сокращения круга общения; малообщительность, избирательности в контактах [1].

Среди особенностей тьюторского сопровождения семей с детьми с ОВЗ стоит выделить: выбор траектории развития и индивидуального образовательного пути для ребенка; специфическое положение в семье ребенка с ОВЗ, которое обусловлено его болезнью; включение родителей ребенка с ОВЗ в коррекционно-развивающий процесс. Важным для понимания особенностей работы тьютора с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, является наличие возможности проведения комплексной оценки семьи, позволяющей выстроить работу с учетом индивидуальных особенностей каждого ее члена.

В условиях инклюзивного образования семьи с детьми с ОВЗ нуждаются в поддержке, которая носит длительный характер и требует обязательного комплексного участия всех специалистов, наблюдающих ребенка, однако, главная роль в этом процессе принадлежит тьютору, поскольку он является координатором в работе с семьей, разрабатывает конкретные пути решения проблем как родителей, так и детей.

Литература

1. *Васильева В.С.* Шаг навстречу: тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / В.С. Васильева, М.А. Кузнецова, Т.А. Полищкова, Т.В. Абулханова. – Челябинск: Цицеро, 2017. – 170 с.
2. *Мурасова А.К., Хусаинова А.А., Кулмагамбетова Р.Р.* Особенности модели организации инклюзивного образования учащихся с ОВЗ в школе в условиях реализации ФГОС // Наука и образование в условиях цифровой экономики: мировой опыт и национальные приоритеты/ Сборник статей II Международной научно-практической конференции. 2020. С. 48–50.
3. *Сенаторова К.П.* Тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ (на примере детей с нарушенным слухом) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. С. 106–110.

Психологическое сопровождение родителей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Карпушкина Н.В.

кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)
г. Нижний Новгород

Самсонова Н.Л.

магистрант
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)
г. Нижний Новгород
e-mail: samsonova.n.l@mail.ru

Аннотация. Данное исследование направлено на выявление эмоционально-личностных особенностей матерей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, с целью разработки психокоррекционной программы для оказания наиболее качественной психологической помощи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, типология личности, эмоциональное выгорание, психолого-педагогическое сопровождение.

Актуальность исследования продиктована недостаточной сформированностью организации процесса образования и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Дети с ТМНР являются полиморфной группой, имеющая различные сочетания сенсорных, двигательных и интеллектуальных нарушений, что требует индивидуального подхода (В.Лубовский, Н.Малофеев, И.Левченко, Н.Назарова, А.Царев, Т.Симонова, А.Гусейнова и др.) и организации домашнего обучения (В.Жигорева, И.Левченко). Основной задачей их обучения является развитие навыка коммуникации [2, 3] и включение ребенка в бытовой процесс с целью осознания их ценности, поэтому так важно включение родителей в процесс образования. Для того чтобы дать ребенку с ТМНР максимальную возможность развития, родителям необходима не только педагогическая грамотность, но и эмоциональный ресурс.

Так как мать является основным источником эмоционального благополучия семьи и наиболее значимой фигурой для любого ребенка [1], многими современными учеными изучались психологические особенности матерей детей имеющих детей с особенностями развития. Исследования показали, что у матерей детей с определенным типом нарушений формируются схожие психологические особенности [1, 4].

Наше исследование посвящено изучению эмоционально-личностной сферы матерей, воспитывающих детей с ТМНР, как наиболее психологически уязвимой группы в плане формирования материнской привязанности и безусловной любви к своему ребенку [1]. Данное исследование включало диагностический и формирующий этап. Исследование проводилось на базе «Ресурсного кабинета для семей, воспитывающих слепоглухих детей и детей с ТМНР». В исследовании приняло 10 матерей детей с ТМНР, контрольной группой стали 10 матерей нормотипичных детей.

Диагностический этап направлен на выявление особенностей эмоционально-личностной сферы матерей и детско-родительских отношений. Для оценки эмоционального состояния матерей детей с ТМНР использовались методики «Шкала тревоги Спилберга-Ханина» и «Шкала удовлетворенностью жизнью». Для выявления особенностей поведения и детско-родительских отношений: «Копинг – стратегии Лазаруса», «Отношение к болезни ребенка», «Опросник родительского отношения». Для выявления личностных особенностей использовались «Тест определения уровня самоактуализации личности Шострома» и «Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) Менделевича».

Анализ результатов диагностического исследования выявил значимые отличия эмоционально-личностной сферы матерей детей с ТМНР и контрольной группы матерей нормотипичных детей.

Таблица 1

Показатели средних значений, имеющих значимые отличия, матерей детей с ТМНР и матерей нормотипичных детей

Методики	Шкалы	Матери детей с ТМНР (баллы)	Матери нормотипичных детей (баллы)
Удовлетворенность жизнью		12*	24
Шкала тревоги Спилберга-Ханина	Личностная тревога	52,3*	26,3
	Ситуативная тревога	48,3*	23
Отношение к болезни ребенка	Нозогнозия	2	4
	Контроль активности	5,5	2,5
Копинг-стратегии	Конфронтация	8,6	4,5
	Принятие ответственности	7	4
	Бегство-избегание	14**	5,5

Методики	Шкалы	Матери детей с ТМНР (баллы)	Матери нормотипичных детей (баллы)
Определение уровня самоактуализации	Ориентация во времени	46,3	58
	Поддержка	40*	56
	Ценностная ориентация	43,6*	51
	Гибкость поведения	41*	52
	Спонтанность	43,3*	57
	Самопринятие	49,6	64
	Представление о природе человека	52	59
Антиципационная состоятельность	Личностно-ситуативная	161,3	192
	Пространственная	39	57
	Общая	232,3	296,5

Примечание: жирным выделены баллы имеющие значимые показатели:

** – критический показатель, имеющий отрицательное (негативное) значение;*

*** – высокий показатель (предпочитаемая стратегия, самоатуализация).*

Так как целью психологической помощи является стабилизация эмоционального состояния матерей детей с ТМНР, мы определили причины тревоги и неудовлетворенности жизнью проанализировав взаимосвязь показателей Личностной тревоги, Ситуативной тревоги и Удовлетворенностью жизнью с остальными показателями диагностических результатов. Корреляционный анализ продемонстрировал влияние Ситуативной тревоги на дезадаптивный копинг Бегство-избегание, Личностная тревога коррелирует с Удовлетворённостью жизнью и показателями шкал «теста определения самоактуализации личности» Поддержка и Спонтанность. Показатели шкал Поддержка и Спонтанность коррелируют со всеми остальными шкалами, имеющие критически низкие показатели.

Низкие показатели по шкале Поддержка (ниже 44 баллов свидетельствует о возможной невротизации) говорят о неспособности быть независимым в своих ценностных ориентациях и поведении (внешний locus контроля). Шкала Спонтанности измеряет способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

Опираясь на совокупность всех низких показателей диагностики, мы можем предположить, что мать ребенка с ТМНР находится крайне

уязвимом положении – зависимости от помощи близких, социальных служб, государства, что заставляет женщину идти на конформизм, ориентироваться на мнение окружающих, стремиться быть одобряемой. Такая ситуация требует по отношению к себе максимального контроля, который формирует тревожную личность.

Таким образом, разработка психоорреционной программы была нацелена не только на снижение тревожности, но и на «смещение» внешнего локуса контроля на внутренний, развитию способности доверять своим чувствам и их свободному выражению. Основным методом психокорреционной программы стала Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), доказавшая свою эффективность подхода и краткосрочность реализации в коррекции эмоционально-личностных проблем. Программа представляет собой пошаговый алгоритм (КПТ протокол с упражнениями и практическими заданиями), позволяющий провести симптоматическую психокоррекцию и формирование навыка предупреждения рецидива, что гарантирует долгосрочный эффект.

Литература

1. *Ибрагимова А.Н., Киреева С.А.* Особенности психоэмоционального состояния родителей в ситуации болезни ребенка // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2015. – Т 5, № 12. – С. 1703.
2. *Савина Е.А., Чарова О.Б.* Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии, 2002. № 6. С.15–23.
3. *Ткачева В.В.* Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. – М.: Издательство «Книголюб», 2007. – 144 с.
4. *Черненко С.А.* Психологическая характеристика родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: сборник науч. трудов / под ред. Е.Н. Ткач. – 2016. – С. 80–87.

Psychological support for parents with severe and multiple developmental disorders

N.V. Karpushkina

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named
after Kozma Minin (Mininsky University), Nizhny Novgorod*

N.L. Samsonova
undergraduate

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named
after Kozma Minin (Mininsky University), Nizhny Novgorod
e-mail: samsonova.n.l@mail.ru*

Annotation. This study is aimed at identifying the emotional and personal characteristics of mothers of children with severe multiple developmental disorders, in order to develop a psycho-correction program to provide the highest quality psychological assistance.

Keywords: children with severe and multiple developmental disorders, personality typology, emotional burnout, psychological and pedagogical support.

Особенности развития эмпатии у детей 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья

Савкина С.В.

магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: s.savkina2017@yandex.ru

Ключевые слова: эмпатия, сочувствие, эмоциональные состояния, старший дошкольный возраст, дети с ОВЗ.

Российское образование на современном этапе направленно на преодоление деформаций эмоционально-волевой сферы детей, эмоциональной глухоты, отчуждения от окружающего мира и себя. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет целевые ориентиры на этапе завершения ДО такие, как ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства. Таким образом ФГОС ДО ориентирует нас на важность воспитания у старших дошкольников эмоциональной отзывчивости, как одной из составляющих личности социума.

На сегодняшний день в отечественной психологии существует большое количество работ, посвященных изучению эмпатии. Но в то же самое время, вопросы развития и проявления эмпатии у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) изучены недостаточно и отражены лишь в небольшом количестве научных публикаций.

Анализ существующей практики развития эмпатии у детей дошкольного возраста свидетельствует, что в образовательных учреждениях недостаточно реализуются средства развития эмпатии у дошкольников. Программы по развитию эмпатии у дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования практически отсутствуют.

Старший дошкольный возраст выделяют как наиболее благоприятный для развития эмпатии. Эмпатийные способности детей 5–7 лет обладают ярко выраженной спецификой. Динамика протекания эмпатийного процесса в дошкольном детстве идет от сопереживания к сочувствию и к реальному содействию (А.В. Запорожец).

Нами было проведено исследование по выявлению особенностей проявления эмпатии у детей 5–7 лет с ОВЗ, обучающихся в комбинированных группах дошкольного отделения ГБОУ города Москвы «Школы № 354 имени Д.М. Карбышева». В исследовании приняли участие

10 детей с различными особенностями развития: 6 детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), 3 ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), 1 ребенок с расстройством аутистического спектра (РАС).

Цель нашего исследования заключалась в следующем, выявить особенности проявления эмпатии детей с ОВЗ. Могут ли старшие дошкольники с ОВЗ эмоционально откликаться на переживания другого, адекватно воспринимать и понимать основные эмоциональные состояния (радость, грусть, страх, гнев, удивление)?

При исследовании использовались следующие методики: «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго); «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина); «Определение проявления ребенком помощи (сочувствия) другому человеку» (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер). А также использовался опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина), который заполнялся взрослым, на основании наблюдения за ребенком.

Изучение идентификации ребенком эмоциональных состояний и придумывание своей истории по какому-либо изображению с помощью методики Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» позволило констатировать средний уровень понимания и распознавания эмоций; дети затрудняются в определении эмоциональных состояний на схематических изображениях и картинках, определяют настроение и называют эмоцию с помощью уточняющих вопросов взрослого. Пятеро детей (ТНР и ЗПР) не идентифицируют такие эмоции, как «страх», «гнев» и «удивление». Ребенок с РАС не смог назвать «гнев», обратил внимание на изображенные глаза и показал мимически данное эмоциональное состояние.

Во второй методике (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина) детям было предложено распознать эмоциональные состояния других детей/взрослых, изображенных на картинке. Анализируя рассказы дошкольников, мы пришли к выводу, что знания детей с ОВЗ об эмоциях ситуативны и не глубоки, ориентированы на яркие внешние признаки. Часть детей (60 %) справляются с заданием с помощью взрослого, достаточно быстро и правильно отвечают на вопросы «Кто изображен на картинке?» и «Что они делают?». Но на вопросы «Как они себя чувствуют? Какое у них настроение?» не все дети могут ответить без вспомогательных, наводящих вопросов. И совсем затрудняются ответить на вопросы «Как ты догадался об этом?» и «Как ты думаешь, что произойдет дальше?». А другая часть детей (40 %) испытывают трудности в понимании определения эмоциональных состояний людей в ситуациях, изображенных на сюжетных картинках, и тем более не могут объяснить их причину и рассказать о дальнейшем развитии ситуации.

Изучение проявления сочувствия и выявление уровня усвоения нормы взаимопомощи (методика Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера) показало

следующее. Принятие и сопереживание другому для многих детей (3 ребенка с ТНР, 2 ребенка с ЗПР и 1 ребенок с РАС) еще очень условно и проявляется недостаточно осознанно. Данная проблемная ситуация не вызывает особого желания поучаствовать в ней, проявиться или оказать помощь. Это подтверждает наши предположения о том, что степень проявления эмпатии детей с ОВЗ обуславливается не только личным эмоциональным опытом, но и особенностями сопереживания (восприятием и пониманием) эмоций, а также зависит от степени включенности в предлагаемую ситуацию.

Результаты, полученные в ходе наблюдения за ребенком и зафиксированные взрослым в опроснике А.М. Щетининой, показали следующее. 70 % детей показали средний уровень проявления эмпатических реакций. Эти дети интересуются эмоциональным состоянием окружающих; если видят, что кто-то расстроен, то иногда пытаются успокоить и поговорить с ним, привлекают взрослого. Но есть и такие дети, которые могут спокойно находиться рядом с плачущим ребенком (30 % детей). Они не включаются в совместную деятельность, демонстрируют полное отсутствие интереса к действиям сверстника, то есть не замечают того, кто рядом, оглядываясь по сторонам, продолжают заниматься своими делами.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что развитие эмпатии старших дошкольников с ОВЗ имеет свои особенности: наблюдается бедность выражения эмоций и чувств, дети не умеют верно понимать эмоциональные состояния людей и адекватно воспринимать эмпатийные ситуации; опираются на аффективный компонент.

При всей кажущейся простоте, распознавание и передача эмоций – достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний, определенного уровня развития. Чем больше ребенок знает об эмоциях, тем лучше он поймет состояние другого.

Знание особенностей развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ позволяет нам наметить зону ближайшего развития каждого ребенка, учитывать его особенности при построении образовательного процесса и выбирать адекватные условия для развития сопереживания и сочувствия.

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости осуществления целенаправленной коррекционной работы, направленной на развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации, построенного на выявленных проблемах и данных нашего исследования.

Литература

1. *Гаврилова, Т.П.* Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тезисный доклад. – Краснодар: Кубань, 2015, 179 с.

2. *Запорожец, А.В.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986, С. 260–276.
3. *Звенигородская, М.А.* Значимость феномена эмпатии в современном обществе / М.А. Звенигородская. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2019, № 12, с. 244–247.
4. *Коробкова, В.Е.* Изучение возможностей развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением // Психология: проблемы практического применения: материалы II международной научной конференции, Чита // Молодой ученый, 2013, С. 96–102.

Activity Experience of First-Year Students

Savkina S.V.
Master's student,
Moscow State Psychological and
Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: s.savkina2017@yandex.ru

Keywords: empathy, empathy, emotional states, senior preschool age, children with disabilities.

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении

Смолина А.В.

*педагог-психолог, кандидат психологических наук
Муниципальное автономное дошкольное образовательное
учреждение детский сад № 29 «Солнечный зайчик»
г.о. Щёлково, московская область, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4998-9580>
e-mail: pashkovaanna@yandex.ru*

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающая работа.

Актуальность заявленной темы определяется тем, что количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), посещающих ДООУ с каждым годом растет. Согласно статистике Министерства просвещения РФ, каждый год в России общее число детей с ОВЗ растёт на пять процентов. На официальном сайте Минпросвещения России на конец 2021 года количество детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования составляло 517876 человек. В МАДОУ д/с № 29 «Солнечный зайчик» ГОЩ функционируют 2 логопедические группы для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР): старшая группа – 26 чел.; подготовительная группа – 21 чел.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ старшей и подготовительной к школе группы компенсирующей направленности для детей с ТНР разработана на основании основных нормативно-правовых документов по дошкольному воспитанию. Кроме того, учтены концептуальные положения используемой в ДООУ комплексной программы «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой (2015 г.) и адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет под редакцией Н.В. Нишевой (2015 г.).

Работа педагога-психолога с детьми с ОВЗ ведется по трем направлениям: психопрофилактика, психодиагностика и психокоррекция.

Цель психолого-педагогического сопровождения: методическое обеспечение всех участников образовательного процесса в вопросах осуществления психологического сопровождения развития детей с ТНР в соответствии с требованиями ФГОС ДО; оказание помощи в становлении личности ребенка старшего дошкольного возраста, развитии его

самосознания, умения дифференцировать эмоциональные состояния, развитии индивидуальности, повышении самооценки.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах. Задачи:

- развивать эмоционально-волевую сферу ребенка;
- развивать психические процессы у детей с ТНР;
- осуществлять коррекцию негативных тенденций развития;
- способствовать самопознанию ребенка;
- развитие индивидуальных качеств и возможностей каждого ребенка;
- помогать ребенку в формировании знаний об эмоциональном мире человека, умения объяснить его и дать словесное описание;
- развивать навыки социального поведения, чувство принадлежности к группе;
- вырабатывать у ребенка положительные черты характера, способствующие лучшему взаимопониманию в процессе общения, корректировать его нежелательные черты характера и поведения;
- обучать ребенка конструктивным способам управления собственным поведением;
- повышать психолого-педагогическую компетентность педагогов;
- повышать психологическую культуру родителей воспитанников;
- обеспечить психологическое сопровождение разработки и реализации образовательных программ и развития ДОУ в целом.

Значимым, инновационным компонентом в реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является применение здоровьесберегающих технологий (кинезиологические упражнения, дыхательная и зрительная гимнастики, релаксация, пескотерапия и др.) и интерактивных форм диагностики, развития и обучения (Multi-media программа «Вера и Анфиса. Тесты для дошкольников 5–6 лет» (DVDpc), Multi-media программы: «Развивающие игры. Логика. Внимание. Память. 5 лет (CDpc)» Издательство: 1С, 2010 г.; «Раннее развитие. Логика и память (CDpc)» Издательство: 1С, 2010 г.; «Интерактивные развивающие познавательные-речевые игры для детей 5–7 лет. ФГОС ДО (CD)» Автор Омельченко Л.В., Издательство: Учитель, 2014 г.).

Для диагностики детей первого года обучения в начале и в конце для выявления динамики используется психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста под редакцией Е.А. Стребелевой. Для диагностики детей второго года обучения в начале и в конце для выявления динамики используются такие диагностические задания как

- ✓ методика «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова)
- ✓ программа психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению в школе (А.Л. Венгера и др.)
- ✓ диагностико-прогностический скрининг Е.А. Екжанова

Таблица 1

Распределение показателей диагностико-прогностического скрининга психологической готовности к обучению в школе (Е.А. Екжанова) на начало года

Группа/Уровень	Гр. 1	Гр. 2	Гр. 3	Всего
высокая возрастная норма	2	1	0	3 (5 %)
стабильная середина	8	2	3	13 (21 %)
«группа риска»	9	8	12	29 (47 %)
«беда»	5	6	6	17 (27 %)
Всего детей	24	17	21	62 (100 %)

Таблица 2

Распределение показателей диагностико-прогностического скрининга психологической готовности к обучению в школе (Е.А. Екжанова) на конец года

Группа/Уровень	Гр. 1	Гр. 2	Гр. 3	Всего
высокая возрастная норма	3	1	0	4 (6 %)
стабильная середина	10	3	6	19 (32 %)
«группа риска»	7	13	10	30 (48 %)
«беда»	1	3	5	9 (14 %)
Всего детей	21	20	21	62 (100 %)

Реализация двухгодичной программы «Я познаю мир» предполагает организацию работы со всеми субъектами образовательного процесса: детьми, педагогами, взрослыми. Взаимодействие с педагогами (консультации, беседы и т.п.) – по запросам, по плану. Взаимодействие с родителями – родительские собрания, беседы, консультации, тренинги. При осуществлении всех направлений психолого-педагогического сопровождения используются индивидуальная и групповая формы организации образовательной деятельности. В рамках коррекционно-развивающей работы используются следующие приемы:

- приемы игровой психокоррекции;
- приемы сказкотерапии;
- приемы арттерапии и музыкотерапии;
- приемы пескотерапии;
- приемы телесно-ориентированной психотерапии;
- интерактивные multimedia развивающие программы.

Первый год обучения по программе включает два раздела: «Наши эмоции и чувства» и «Учимся контролировать свои поступки». Второй год обучения – 24 ступеньки к школе.

Комплекс занятий направлен на развитие пяти взаимосвязанных психических процессов, определяющих познавательные возможности:

тонкой моторики рук, внимания, памяти, мышления, речи. Программа построена в форме развивающих занятий с учетом возрастных и личностных особенностей детей, психологических требований к организации и содержанию развивающей работы в ДООУ. Занятия проходят с использованием multimedia программ, что вызывает у детей повышенный интерес. Для снижения утомляемости применяются описанные выше здоровьесберегающие технологии.

В результате работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в 2021–2022 уч. г. по итогам первого года обучения у большинства детей выявлена стабильная динамика физического и нервно-психического развития (у 13 детей из 21); зафиксировано более продуктивное и более устойчивое внимание (у 12 детей из 21), повысились показатели слуховой и зрительной памяти (у 15 детей из 21), повысились результативность построения причинно-следственных связей, обобщений (у 11 детей из 21). В результате работы по психолого-педагогическому сопровождению детей по итогам второго года обучения мы констатируем положительную динамику развития детей. Так, в логопедической группе 6 детей из 21 полностью готовы к школьному обучению, что объясняется объективными факторами: 4 ребёнка остаются на повторное обучение ввиду возраста, ещё 7 детей с ЗПР. Отметим, что по комплексной программе психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению в школе (А.Л. Венгер и др.) 10 детей из группы компенсирующей направленности готовы к обучению в школе. Обнаруженную разницу в готовности детей компенсирующей группы можно объяснить трудностью заданий методики Е.А. Екжановой для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Вместе с тем, позитивная динамика отмечается в показателе детей в категории «беда» – снижение их общей численности в трех подготовительных группах на 13 %. Положительная динамика отмечается так же и в распределении показателей психолого-педагогической диагностики готовности к обучению в школе по методике А.Л. Венгера. Так, уровень «готов к обучению» вырос на 11 % и составил 60 % от числа обследованных воспитанников подготовительных к школе групп. Тогда как произошло снижение количества не готовых к школе детей на 5 (9 %). Указанная позитивная динамика характеризуют хорошую комплексную работу воспитателей по всем образовательным областям и педагога-психолога по программе «Скоро в школу!». Родители и педагоги отмечают любознательность, активность, желание задавать вопросы воспитателю, экспериментировать, а также эмоциональную отзывчивость, сопереживание персонажам сказок, историй, рассказов, эмоциональную реакцию на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы.

Литература

1. Венгер А.Л. На что жалуется? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А.Л. Венгер. – М.: Эксперимент, 2000. – 184 с.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

Социальные истории как метод формирования речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Нигматуллина И.А.

кандидат педагогических наук, руководитель научно-исследовательской лаборатории, доцент, кафедра психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казань, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>

e-mail: irinigma@mail.ru

Сефершаева А.А.

магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет

г. Казань, Российская Федерация

e-mail: alfiya_1973@mail.ru

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, речевая коммуникация, стереотипное поведение, социальная история, коррекционно-развивающая работа.

Дети с диагнозом расстройства аутистического спектра (РАС) обладают уникальными характеристиками, которые отличают их от сверстников с другими типами проблем. Характеристики детей с РАС включают трудности в общении с другими людьми и в различных ситуациях, замедленные коммуникативные навыки и проявления повторяющегося или самостимулирующего поведения. Анализ природы эмоциональных и поведенческих особенностей детей с РАС и коррекция нежелательного поведения являются актуальными проблемами психолого-педагогического сопровождения и определяют актуальность исследования.

Из большинства методов применяемых в обучении детей с РАС выделяется метод социальных историй. Социальная история является одним из сравнительно новых методов, способных в доступной для ребенка форме рассказать о волнующем его событии и подсказать верный алгоритм действий, позволяющий снизить волнение в конкретной ситуации. Он помогает ребенку с РАС понять и спланировать ситуацию встречи с окружающим миром, а главное – сформировать правильную реакцию на нее. При формировании связной речи метод социальной истории способствует овладению такими навыками, как построение фразы, соответствующей нормам русского языка; формирование грамматических навыков; формирование адекватной реакции на ту или иную речевую ситуацию; формирование навыков монолога и диалога. Отметим, что этот метод рассказывания сугубо индивидуален как в своем содержании, так и в исполнении, от того представляет большую

творческую площадку для педагогов и родителей. С помощью изображений, рисунков, предметов историю можно включить в повседневную жизнь ребенка с РАС, чтобы история стала привычной и любимой. Это повышает эффективность генерализации навыка, описываемого в социальной истории.

В процессе работы наблюдая за детьми с РАС была выдвинута гипотеза: «Формирование речевой коммуникации детей с расстройством аутистического спектра будет эффективной, при использовании в коррекционно-развивающей работе метода социальных историй»

Основополагающими методами данного исследования явились теоретические анализ и синтез психолого-педагогических материалов по проблеме формирования речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, а также эмпирический (констатирующий этап эксперимента), количественный и качественный анализ данных.

Для диагностического исследования были подобраны методики: диагностический тест VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program), 2008 г.; методика А.В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»

На основании проведенного исследования речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, были определены содержание и организационные формы работы по развитию речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра методом социальных историй. Результатом этой работы стала программа «Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра методом социальных историй».

Литература

1. *Грей К.* Социальные истории. Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург. Изд-во: Рама Паблишинг, 2018.
2. *Григоренко Е.Л.* Расстройства аутистического спектра. М.: Практика, 2018.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи (Особый ребенок). 10-е изд. М.: Теревинф, 2016.
4. *Kanner L.* Autistic disturbances of affective contact [Electronic resource]. *Nervous Child*, 1943. Vol.2, no.3, pp.217-250. Available at: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf (Accessed: 15.11.2021).

Финансирование и благодарность. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета «Приоритет 2030».

Social Stories as a Method of Forming Verbal Communication in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders

Nigmatullina I.A.

*PhD in Pedagogy, Head of Research Laboratory, Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy of Special Education,
Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University
Kazan, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>
e-mail: irinigma@mail.ru*

Sefershaeva A.A.

*undergraduate student, Department
of Psychology and Pedagogy of Special Education,
Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University
Kazan, Russian Federation
e-mail: alfiya_1973@mail.ru*

Keywords: autism spectrum disorders, verbal communication, stereotyped behavior, social history, correctional and developmental work.

Funding and acknowledgements: The work was carried out at the expense of the Strategic Academic Leadership Program of the Kazan Federal University “Priority 2030”.

Исследование инклюзивной грамотности студентов вуза

Тимченко И.В.

*аспирант, младший научный сотрудник, Академия психологии и педагогике, Российская Федерация, Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: ivtimchenko@sfedu.ru*

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная грамотность, компетентностная характеристика выпускника, подготовка специалистов в вузе.

В настоящее время большое внимание уделяется проблемам инклюзивного образования в целом, рассматриваются вопросы воспитания инклюзивной культуры участников образовательных отношений и формирования профессиональных компетенций, необходимых современному педагогу. Ориентиры социальной и образовательной инклюзии находят отражение в ряде нормативно-правовых документов общегосударственного уровня, а также в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования последнего поколения в виде компетентностного результата будущего выпускника бакалавриата.

Наличие в научном дискурсе широкого и узкого понимания инклюзии обуславливает необходимость формирования комплексного представления о данном феномене у студентов бакалавриата, будущая профессиональная деятельность которых будет направлена на взаимодействие с людьми, имеющими самые разные индивидуальные особенности и потребности.

На текущий момент достаточно хорошо проработано содержание дисциплин, направленных на формирование инклюзивной компетенции студентов бакалавриата педагогических направлений подготовки, поскольку для них данная компетенция является не столько универсальным результатом освоения основной профессиональной образовательной программы, сколько объективным общепрофессиональным требованием, зафиксированным в том числе на уровне профессиональных стандартов. Однако формирование компетенции аналогичного характера для студентов бакалавриата других, в частности, гуманитарных, направлений подготовки, вызывает ряд дискуссий и воспринимается студентами, а зачастую и преподавателями, как некая формальность.

Тем не менее, отнесение инклюзивной компетенции к разряду универсальных позволяет рассматривать ее не только как компетентностный результат выпускника бакалавриата, но и как один из видов функциональной, в данном случае, инклюзивной грамотности, наличие которой является объективной потребностью для современного человека, независимо от характера его деятельности. В связи с этим актуализи-

руется поиск эффективных способов ее формирования и изучение особенностей данного процесса для студентов бакалавриата гуманитарных направлений подготовки.

Таким образом, научная новизна представляемого исследования состоит в обосновании содержания понятия «инклюзивная грамотность», определении уровней ее сформированности и выявления педагогических особенностей ее формирования в учебном процессе вуза у студентов гуманитарных направлений подготовки.

В ходе исследования было сформулировано определение инклюзивной грамотности, которая рассматривается как основа инклюзивной культуры личности, когнитивное основание, дающее каждому человеку возможность конструктивно использовать в профессиональной деятельности и межличностном взаимодействии информацию об особенностях лиц, имеющих разные специальные потребности, в том числе ограниченные возможности здоровья. Выделяются когнитивно-информационный, нормативно-правовой, социально-коммуникативный и профессионально-деятельностный аспекты инклюзивной грамотности.

В качестве инструментария исследования был разработан опросник «Основы инклюзивной грамотности». В исследовании в период с 2019 по 2022 годы принимали участие студенты бакалавриата и магистратуры педагогических и гуманитарных направлений подготовки (более 500 человек). Подробное описание хода и результатов исследования представлены в публикациях [1,2,3].

Проведенное исследование позволило выявить несколько интересных моментов:

- независимо от направления подготовки студенты магистратуры в большей степени осознают важность знаний и информации об основах инклюзивной грамотности по сравнению со студентами бакалавриата. Магистранты рассматривают данное знание в контексте задач профессиональной деятельности уже на этапе констатирующего исследования, в то время как для студентов бакалавриата, особенно гуманитарных направлений подготовки, данная связь не так очевидна, в связи с чем необходим контекстный подход к организации занятий, направленных на формирование инклюзивной грамотности;
- подавляющее большинство студентов как бакалавриата, так и магистратуры на констатирующем этапе исследования ассоциируют слово «инклюзия» исключительно с потребностями лиц с ограниченными возможностями здоровья, не принимая во внимание другие категории лиц с особыми потребностями. Данное обстоятельство в дальнейшем обусловило комплексный подход к отбору и представлению содержания дисциплин, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности студентов (в Южном федеральном университете на уровне бакалавриата реализуется дисциплина «Основы

- инклюзивной грамотности», для студентов магистратуры – «Инклюзия в социальной и профессиональной сферах») [3];
- организационная модель и место в учебном плане дисциплины, ориентированной на формирование инклюзивной грамотности, влияет на уровень ее сформированности у студентов разных уровней и направлений подготовки. Анализ результатов исследования [2] позволил сделать вывод о необходимости введения альтернативных форматов работы со студентами гуманитарных направлений подготовки, поскольку для них объем дисциплин, ориентированных на формирование инклюзивной грамотности, минимизирован и недостаточно отвечает задачам формирования составляющих компетентностного профиля выпускника (инклюзивной компетенции по ФГОС 3++);
 - в качестве одного из потенциальных ресурсов формирования инклюзивной грамотности по результатам проведенного исследования была определена инициативная проектная деятельность студентов бакалавриата. Доля проектной деятельности и подготовки к ней в учебных планах разных направлений подготовки достаточно велика. Студенты участвуют как в организованных проектных интенсивах, так и иницируют собственные проектные активности. Все студенты, демонстрирующие высокий уровень инклюзивной грамотности, включены в социально-ориентированные или научно-образовательные проекты, направленные на развитие практик социальной и образовательной инклюзии, в том числе активно включаются в волонтерскую деятельность как в пространстве университета, так и вне его, участвуют в онлайн-проектах, ориентированных на инклюзивное просвещение широких слоев населения;
 - в качестве дополнительного эффекта формирования инклюзивной грамотности студентов бакалавриата выявлена тенденция к актуализации индивидуальных траекторий профессионального развития [1]. В частности, студенты бакалавриата с высоким уровнем инклюзивной грамотности готовы продолжать обучение в магистратуре на направлениях подготовки, соотносимых с задачами социальной и образовательной инклюзии, даже если они не обучались по одноименным направлениям ранее (например, сферой интереса выпускников непрофильного бакалавриата оказываются образовательные программы психолого-педагогической и дефектологической направленности).

Литература

1. Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. Инклюзивная грамотность студентов вуза: общая характеристика, способы формирования, влияние в контексте профессионального развития [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 6. С. 1027–1034. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20210135>

2. Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. Формирование инклюзивной грамотности студентов в вузе: анализ эффективности организационных моделей учебного процесса [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 6. С. 828–834. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped200162>
3. Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Тимченко И.В. Формирование инклюзивной грамотности студентов вуза: от концептуальной идеи к реальной практике: монография. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. – 130 с.

Study of inclusive literacy of university students

Ivan V. Timchenko

*Postgraduate Student, Junior Researcher, Academy of Psychology and Pedagogy, Russian Federation, Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: ivtimchenko@sfdedu.ru*

Keywords: inclusion, inclusive literacy, competence-based characteristic of a graduate, university training of future specialists.

Проблемы адаптации к дошкольному учреждению детей с тяжелыми формами ДЦП

Трунова М.С.

*магистрант факультета клинической и
специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия*

e-mail: trunovochka@gmail.com

Научный руководитель – Басилова Т.А.

В настоящее время одной из актуальных проблем является изучение особенностей адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к условиям дошкольных специальных и массовых (инклюзивных) образовательных организаций с целью определения факторов и условий, способствующих и препятствующих адаптации. Особенно остро стоит проблема адаптации к специальному групповому воспитанию и обучению у детей с тяжелыми формами ДЦП. Такие дети могут особенно остро переживать необходимость расставания с мамой, жить в другом режиме дня, взаимодействовать с другими детьми, подчиняться требованиям незнакомых или малознакомых взрослых.

Мы наблюдали процесс адаптации к специальному детскому саду 9 детей (1 девочка и 7 мальчиков) в возрасте от 4 до 7 лет с тяжелыми формами ДЦП (все они не ходят самостоятельно) и дополнительными нарушениями (у 5 детей имелись нарушения зрения в виде частичной атрофии зрительных нервов; у 1 ребенка – косоглазие и тугоухость; у 1 аффективные респираторные приступы; 7 детей не владеют речью).

Мы предположили, что тяжесть адаптации к групповому обучению у детей с ОВЗ во многом зависит от особенностей привязанности между матерью и ребенком.

Для исследования мы выбрали следующие методики:

1. Семейная социограмма (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис);
2. «Незнакомая ситуация» (Дж. Боулби и М. Эйнсворт);
3. Авторский лист наблюдений.

Исследование проводилось на базе «Елизаветинского детского центра для детей с ОВЗ».

Результаты наших наблюдений показали, что в четырех случаях можно было говорить о достаточно легкой адаптации детей к групповому обучению; трое детей показали средний уровень адаптации; двое – тяжелую. Мы попытались сопоставить разный уровень адаптации детей с ДЦП с результатами оценки их семейных отношений и привязанности к матери.

Характеристика детей с легкой адаптацией. Результаты проведения методики «Семейная социограмма» показали, что определенная

сплоченность всех членов семьи наблюдается только в одном случае, который показал достаточно *легкую адаптацию*. Особенности привязанности к матери этого ребенка были оценены по результатам методики «Незнакомая ситуация» как *незащищенная избегающая*. Именно этот ребенок имел опыт посещения детского сада и отличался от остальных повышенным интересом и даже увлеченностью уже на первых занятиях с педагогом в группе. Но в ходе беседы с психологом мама мальчика сказала, что была бы не против, если бы этого ребенка вообще не было, и что ей пришлось пожертвовать собой «не пойми ради чего».

Второй случай легкой адаптации мы наблюдали у другого ребенка, который также *отличался интересом* к действиям педагога, наблюдал и реагировал на игрушки. Его привязанность к матери была оценена как *безопасная*, а семейная социограмма свидетельствовала о *некоторой отдаленности членов семьи*. Третий случай легкой адаптации характеризовался *отсутствием явной сплоченности* членов семьи и *незащищенной избегающей* привязанностью. Хотя девочка имела опыт посещения детского сада, она не проявляла *никакого активного интереса* к занятиям с педагогом на первых встречах. Мама ребенка в настоящее время много работает и «устраивает свою личную жизнь». Старшая сестра 9 лет с диагнозом СДВГ проживает в школе-интернате, младшая с утра до вечера находится в массовом детском саду. У мамы сформировано глубокое чувство вины перед обеими дочерьми.

Четвертый случай легкой адаптации показал еще один мальчик, в семье которого также *не наблюдалось особой сплоченности*, но привязанность к матери была оценена как *безопасная*. Ребенок был *равнодушен к новым игрушкам* и занятиям при первых посещениях детского сада.

Характеризуя **детей со средним уровнем адаптации**, можно выделить следующие особенности выполнения предложенных методик и результатов наблюдений. В одном случае из этой группы мы обнаружили *симбиотические отношения* между матерью и ребенком по данным «Семейной социограммы». Привязанность к матери была оценена как *безопасная незащищенная*. Этот ребенок проявил интерес к музыкальным игрушкам уже при первом посещении детского сада.

Еще у двух мальчиков не наблюдалось никакого интереса к игрушкам и занятиям, согласно «Семейной социограмме» *не было выявлено сплоченности* в семье. Привязанность одного из них оценивалась как *незащищенная амбивалентная*, а у второго – как *безопасная*. Кроме того, в ходе работы психолога с матерью одного из них было отмечено, что отношения между родителями напряженные. Оба тревожные, нервные, рассказывая о ребенке, постоянно друг друга перебивают, легко вспыхивают ссоры. Много времени с ребенком проводит папа, мама работает. Мама другого мальчика в ходе беседы с психологом отметила, что вынуждена заботиться о ребенке в основном самостоятельно, при этом

дохода у семьи практически нет, и она вынуждена подрабатывать удаленно. Из-за сильного переутомления женщина думает отдать ребенка в ЦССВ на повседневной основе.

Характеристика тяжело адаптирующихся детей. Эти дети показали *отсутствие интереса* к новым игрушкам и занятиям, их семьи *не отличались сплоченностью*, а привязанность к матери была определена как *незащищенная амбивалентная*. В ходе работы с психологом обе мамы сообщали, что их посещают мысли о самоубийстве, а также убийстве себя и ребенка. По словам обеих женщин, они не справляются со своими детьми, испытывают по этому поводу сильнейшее разочарование в жизни и в целом плохо контролируют себя и ситуацию. Обе мамы в дальнейшем обратились за врачебной помощью и находятся на медикаментозной поддержке.

В связи с полученными результатами можно сделать следующие выводы:

1. На успешность адаптации ребенка дошкольного возраста в детском дошкольном учреждении оказывает влияние совокупность биологических и социально-психологических факторов, таких как тяжесть нарушений, уровень познавательных интересов, семейная ситуация и особенности переживаний родителей.
2. На этом этапе исследования не было выделено четкой зависимости, указывающей на возможность значимой корреляции между особенностями привязанности к матери и особенностями семейных отношений.
3. Детей с тяжелой адаптацией к групповому обучению отличает от остальных низкие познавательные интересы и амбивалентная привязанность к матери.

Задачей следующего этапа нашего исследования будет расширение выборки и апробация разработанной нами системы поддержки детей с ДЦП, испытывающих большие трудности адаптации к групповому воспитанию и обучению и их родителей.

Литература

1. Бурмистрова, Е. В., Хохлова, Е.А. Социально-педагогические механизмы успешной адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению / Е.В. Бурмистрова, Е.А. Хохлова // Детский сад от А до Я. – № 2. – 2009.
2. Герасименко, М.А. Система работы в период адаптации детей к ДОУ // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2013. – № 7.

Problems of adaptation to a preschool institution for children with severe forms of cerebral palsy

Trunova M.S.

Master's student

*Faculty of Clinical Psychology and Special Education,
Moscow State University of Psychology and Education,*

Moscow, Russia

e-mail: trunovochka@gmail.com

Keywords: adaptation, preschool education, severe multiple developmental disorders, children with cerebral palsy and additional disorders, duration of adaptation.

Центр «семья» как эффективная форма психолого-педагогической и социальной помощи замещающей семье, воспитывающей детей-сирот с ОВЗ

Фахриева З.У.
магистрант

Исламова З.И.
профессор, кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им.М. Акмуллы»,
г. Уфа, РФ

Воспитание ребенка, особенно ребенка-сироты с нарушением в развитии является тяжелым испытанием для любой семьи. Отсутствие или недостаток возможностей для получения семьей психолого-педагогической поддержки приводит к тому, что ребенок лишается шанса стать полноценным участником жизни общества, а семья приобретает и закрепляет черты «инвалидного стиля жизни», который проявляется в ограничении жизненного пространства (дом, больница), ограничении круга общения, ограничении жизненного опыта своего и ребенка, в высокой степени зависимости от специалистов, жизнь проходит в условиях дефицита (поддержки, разрядки, информации, свободного времени и др.) [6, с. 16].

Решить эти проблемы самостоятельно без квалифицированной помощи психологов, педагогов, дефектологов, логопедов бывает практически невозможно. Деятельность специалистов с приемной семьей – это целенаправленная деятельность по созданию необходимых условий для оптимального функционирования приемной семьи и развития детей [4, с. 50].

Именно с этой целью постановлением главы Администрации городского округа город Уфа Республики Башкортостан от 4 февраля 2008 года № 487 по инициативе Управления по опеке и попечительству Администрации городского округа город Уфа Республики Башкортостан было создано Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Семья» городского округа город Уфа Республики Башкортостан (МБОУДО ЦППМСП «Семья» г. Уфы). Для начала важно подчеркнуть, что в него принимаются все приемные семьи города Уфы, состоящие на учете Управления по опеке и попечительству Администрации городского округа город Уфа Республики Башкортостан. В настоящее время на сопровождении МБОУДО ЦППМСП «Семья» г. Уфы находится 254 приемные семьи г. Уфы, в которых воспитываются 328 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Комплексное сопровождение приемных семей включает в себя оказание социально-педагогической, психологической и юридической помощи. В рамках социально-педагогического сопровождения приемной семьи прежде всего заключается договор о взаимодействии, на основании которого центр и приемные родители берут на себя определенные обязательства в интересах ребенка. А чтобы обязанности сторон исполнялись в полном объеме, работа начинается с разработки индивидуального плана работы на год, который включает разделы: здоровье, решение юридических вопросов, психологическое состояние, образование.

На начальном этапе социально-педагогического сопровождения важно обеспечить взаимодействие социального педагога с Управлением по опеке организацию следующих этапов:

- прохождение ребенком мониторинга актуального состояния у психолога, по необходимости логопеда, дефектолога,
- обследование в республиканской психолого-медико-педагогической комиссии,
- посещение приемной семьи по месту жительства и составление акта проверки условий жизни несовершеннолетнего подопечного, соблюдения опекуном его прав и законных интересов,
- подготовка и направление информационных писем в образовательные и медицинские учреждения, за которыми закреплен ребенок с целью принятия ребенка на особый контроль [3, с. 29].

Наряду с посещениями, специалистами организуется общение с родителями по телефону, индивидуальные беседы и консультации с детьми и родителями, встречи с ними. Также применяются групповые методы работы с семьями, которые дают возможность родителям обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы, получить поддержку и одобрение в группе.

В рамках межведомственного взаимодействия образовательные учреждения информируют сопровождающих специалистов о возникающих проблемах в ходе обучения: поведение, успеваемость, отношения с одноклассниками, педагогами. Далее проблемная ситуация решается вместе с классным руководителем, приемным родителем и специалистами [3, с. 43].

Приемные родители 2 раза в год предоставляют специалистам Центра справки из образовательного учреждения, а также 1 раз в год характеристику на ребенка.

Для определения образовательного маршрута и установления размера денежных выплат приемному родителю МБОУДО ЦППМСП «Семья» г. Уфы заключен договор с Республиканской психолого-медико-педагогической комиссией г. Уфа (далее – РПМПК). В соответствии с договором ежемесячно (по предварительной записи, с предоставлением необходимого пакета документов) направляются на комиссию дети, подлежащие обследованию.

После прохождения ребенком РПМПК контролируется выполнение приемным родителем рекомендаций комиссии; при необходимости, подбор образовательного учреждения ребенку или возможности обучения ребенка по установленной комиссией адаптированной образовательной программе. В соответствии с нормативными документами Министерства здравоохранения Российской Федерации специалистами организуется совместная работа с медицинскими учреждениями по диспансеризации детей данной категории.

В рамках психолого-педагогического сопровождения приемных семей особую роль играют психологи, регулярно организующие мониторинг актуального состояния детей в приемных семьях с целью отслеживания динамики его развития и адаптации к новой семье. Мы считаем абсолютно правомерным, что по результатам психолого-педагогического обследования семьи распределяются по 3 уровням сопровождения: базовый, кризисный, экстренный.

При этом, на базовом уровне находятся семьи, самостоятельно справляющиеся со своими проблемами. У нас таких 243 семьи.

На данном уровне организованная нами работа направлена на предупреждение кризиса, углубление знаний приемных родителей в области развития и воспитания детей, адаптации семьи. Этому способствуют семинары и тренинги для родителей, которые позволяют получать поддержку друг от друга в процессе общения и обмена опытом успешного воспитания детей. Для детей организованы индивидуальные и групповые занятия, реализуются дополнительные общеобразовательные программы.

На кризисном уровне сопровождения находится 11 семей. Наши наблюдения показывают, что этому уровню соответствуют семьи:

- находящиеся в ситуации затяжного конфликта, с которым не могут справиться самостоятельно;
- с приемным ребенком (детьми) с особыми нуждами (дети с ОВЗ, дети-инвалиды);
- с братьями и сестрами (на этапе вхождения в семью);
- с детьми подросткового возраста;
- в ситуации нормативного кризиса замещающей семьи;
- переведенные с экстренного уровня сопровождения.

С нашей точки зрения, выбор мероприятий по выведению семьи из кризиса зависит от причин возникновения проблемы. Работа ведется со всеми членами семьи, частота встреч со специалистами возрастает, часто для помощи семье привлекаются узкопрофильные специалисты: психотерапевт, невролог, психиатр и др. Обязательно прорабатывается прошлое ребенка, делается карта перемещений и составляется «Книга жизни» ребенка, оказывается помощь в переживании процесса адаптации детей и родителей в семье, вырабатываются новые семейные правила и традиции, строятся совместные планы.

По результатам оценки динамики изменений семья переводится либо на базовый, либо на экстренный уровень сопровождения.

На экстренный уровень сопровождения переводятся семьи на грани отказа от воспитания приемного ребенка. Родитель чувствует, что не в состоянии справиться с нарушенным поведением ребенка, испытывает астериянность и глубокие сомнения в отношении своей компетентности. С одной стороны, он хотел бы отказаться от воспитания ребенка, с другой – ждет от специалистов помощи в управлении его трудным поведением.

Цель сопровождения – предотвращение отказа от приемного ребенка. Если это невозможно, то уменьшение для ребенка травматических последствий его вывода из семьи.

Работа направлена на поиск внутренних ресурсов родителя для дальнейшей помощи себе и ребенку, повышение родительских навыков; коррекцию проблемного поведения ребенка.

Большой эффект приносит работа в детско-родительской группе, где каждый родитель приходит со своим ребенком и вместе с ним отрабатывает каждое упражнение. Совместная работа помогает улучшить взаимопонимание, научиться доверять друг другу и сплачивает семью. Коррекционные занятия педагогов-дефектологов, логопедов, психологов помогают ребенку в развитии учебных навыков, внимания, памяти. Родителям даются рекомендации, разрабатываются программы организации совместной деятельности с ребенком. Благодаря такой системной, планомерной работе в течение года у 3–5 детей снимается диагноз «ограниченные возможности здоровья».

Таким образом, целенаправленно организованная проводимые в Центре тренинги, семинары для родителей подростков играют большую роль в преодолении трудностей подросткового возраста, но, все-таки, важной в этом направлении остается индивидуальная работа специалистов с конкретной ситуацией, в конкретной семье.

Литература

1. Аратмоненкова С.И., Вялитов Р.Р., Долотова И.А., Ермолаев Д.В., Зарубина Ю.Г., Рязанова А.В., Шапиро М.С. Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития/ под ред. А.В. Рязановой, Д.В. Ермолаева. – М.: Теревинф, 2011. – 80 с.
2. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2011. – 280 с. С 13
3. Комплексное сопровождение приемных семей: методическое пособие. – Уфа, «Инеш». – 2017 г. – 182 с.
4. Методическое пособие для замещающих родителей. Часть 1 – Уфа, «Инеш», 2013. – 172 с.

5. Методическое пособие для родителей: «Я могу – я справлюсь». – Уфа, Инеш», 2017 г. – 116 с.
6. Услуга «Организация группы поддержки для родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья». Книга 19 / под ред. М.О. Егоровой. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. – 112 с. С 16

Особенности построения связного рассказа по сюжетной картинке старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи

Сунько Т.Ю.

*доцент кафедры специального (дефектологического)
образования факультета «Клиническая и специальная психология»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tasunko@yandex.ru*

Фёдорова К.Е.

*магистрант, Московский государственный
психолого-педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kseniy20q8@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена изучению умения продуцировать связный монологический рассказ у дошкольников с общим недоразвитием речи. На основе анализа научной литературы были определены критерии диагностики и подобраны диагностические задания. Полученные результаты позволили выявить уровень сформированности умений продуцировать связный монологический рассказ и типичные ошибки, характерные для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, сюжетная картинка, составление рассказа, рассказ по сюжетной картинке.

Развитие связной речи является основной задачей для коррекционно-логопедической работы, поскольку связная речь является основой межличностного общения, коммуникации со взрослыми, познания окружающей среды [1,3,4]. В развитии связной речи отечественные учёные большее внимание уделяют развитию монологической речи, чем диалогической. Это связано с тем, что монологический рассказ имеет более сложную структуру, требования структурно-языкового оформления и лишен возможности использования паралингвистических средств общения. Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) ввиду сниженного когнитивного и речевого развития имеют некоторые особенности составления связного монологического высказывания [2].

В связи с имеющимися данными, нами было организовано исследование, которое было направлено на изучение умений старших дошкольников с ОНР продуцировать связное монологическое высказывание. Исследование проводилось на базе детского сада комбинированного вида № 4 «Ивушка», г. Реутов. В диагностическую группу вошли 10 детей, которые по заключению логопеда имели общее недоразвитие речи (3 уровень речевого развития).

Для диагностики умений продуцировать связный монологический рассказ было выбрано две картинки: картинка 1 – эмоциональная ситуация «Мамины бусы», картинка 2 – действия летом.

Оценка выполнения задания производилась по нескольким критериям, за каждый критерий дошкольник мог получить 3 балла, всего было 5 критериев, максимальный балл за одну картину равен 15.

Критерий	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Программа высказывания	Присутствуют начало (предыстория), середина (само происшествие) и конец рассказа.	Части рассказа представлены фактическим описанием события, нет предыстории и завершения.	Части рассказа не прослеживаются, т.к. ребёнок перечисляет действия на картинке, меняя местами события.	Отказ от выполнения задания
Соответствие содержанию картины	Рассказ полностью соответствует	Рассказ соответствует, но присутствуют отвлечённые моменты, который ребёнок может исправить самостоятельно.	В рассказе ребёнка вспоминает свои личные истории, которые может прекратить только после замечания педагога.	Отказ от выполнения задания.
Грамматическое оформление	Рассказ оформлен грамматически верно.	В рассказе присутствует аграмматизмы, которые ребёнок может исправить самостоятельно или при помощи педагога.	В рассказе дошкольника присутствует множество аграмматизмов, которые ребёнок не замечает самостоятельно и не может исправить при помощи педагога.	Отказ от выполнения задания.
Скорость рассказа	Ребёнок рассказывает уверенно, соблюдая логические паузы и употребляя логические ударения.	Ребёнок допускает паузы, которые не объясняются знаком препинания и интонацией.	Во время рассказа ребёнок делает множество случайных пауз, которые использует для подбора верного слова. Останавливается в середине предложения, не договорив, и долго не продолжает рассказ.	Отказ от выполнения задания.

Критерий	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Время подготовки	Ребёнок рассматривает картину в течении 1–2 минут и начинает рассказ.	Ребёнок рассматривает картину в течении 3–5 минут, не уверенно начинает рассказ, ждёт сигнала от педагога.	Дошкольник рассматривает картину дольше 5 минут, в это время отвлекаясь от картины, рассказывает свои истории.	Отказ от выполнения задания.

По результатам составления рассказа по картине 1 (эмоциональная ситуация «Мамины бусы») дошкольники испытывали трудности и рассказ, отвечающий всем критериям, составить не смогли. У 100 % *диагностической группы (10 человек)* наблюдался большой интервал подготовки рассказа (от 5 до 7 минут), дошкольники не могли самостоятельно начать рассказ и им требовалась стимулирующая помощь педагога в виде вопросов: «Ты готов начинать?», «Начинай рассказывать». 70 % *диагностической группы (7 человек)* допускали в процессе рассказа необоснованные паузы. Программа высказывания была нарушена у 80 % *диагностической группы (8 человек)*: в рассказах дошкольников не прослеживались смысловые части (вступление, середина, завершение), дети теряли тему рассказа на некоторое время, при этом начинали приводить примеры из личной жизни. Для возвращения к теме рассказа им требовалось замечание педагога. Необходимо отметить, что 70 % *диагностической группы (7 человек)* не смогли передать в собственной речи эмоциональной нагрузки картинки.

Данные, полученные по составлению рассказа по картине 2 (действия летом), показали, что 60 % *диагностической группы (6 человек)* не смогли выдержать программу высказывания: дошкольники беспорядочно перечисляли действия, которые представлены на картинке, их предложения не были логически связаны между собой. Также, как и в рассказе по картине 1, дошкольники нуждались в большом количестве времени на подготовку и в процессе рассказа у них были отмечены необоснованные паузы 70 % (7 человек). 50 % (5 человек) не придерживались темы рассказа и вставляли другие истории.

Результат выполнения предложенных заданий показал, что дошкольникам с ОНР было легче составить рассказ по картине 2 (действия летом), чем рассказ с эмоциональной составляющей. С составлением рассказа по картине 1 (с помощью педагога) смогли справиться 30 % *диагностической в группы (3 человека)*, с составлением рассказа по картине 2 смогли справиться 40 % *диагностической группы (4 человека)*.

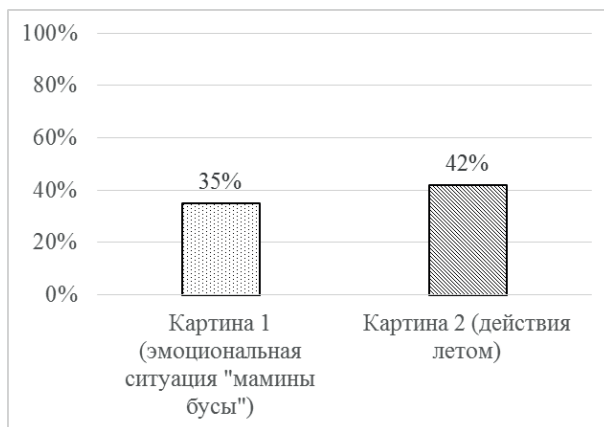


Рис. 1. Успешность составления связного монологического рассказа по двум картинкам в диагностической группе в (%).

Таким образом, рассказы дошкольников были малого объёма (2–3 предложения), дошкольники использовали простые нераспространённые предложения, в речи старались не использовать или использовать прилагательные широкого значения (*большой, красивый*), не отражающие существенной характеристики предмета или явления. Речь детей содержала аграмматизмы и вербальные парафазии, большие трудности дошкольники испытывали при составлении и удержании программы высказывания. Исходя из вышеописанных особенностей, мы можем сделать вывод, что умения продуцировать связный монологический рассказ у дошкольников с ОНР (3 уровень речевого развития) не сформированы. Такие дети нуждаются в организации специальной логопедической работы.

Литература

1. Алексеева, М.М., Яшина, Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
2. Барменкова, Т.Д. Характеристика связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1996.
3. Пашковская, Л.А. Педагогическая технология развития связной речи дошкольников с использованием моделирования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.
4. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.В. Коноваленко, СВ. Коноваленко // Некоторые методы и приемы: метод. пособие. – М.: ГНОМ и Д, 2003. – 48 с.

Features of building a coherent story on the plot picture by older preschoolers with general underdevelopment of speech

Sunko T.Yu.

*Assistant Professor, Department of Special (Defectological)
Education, Faculty of Clinical and Special Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*
e-mail: tasunko@yandex.ru

Fedorova K.E.

*Master's student,
Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russia*
e-mail: kseiniy20q8@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the study of the ability to produce a coherent monological story in preschoolers with speech disorder. Based on the analysis of the scientific literature, diagnostic criteria were determined and diagnostic tasks were selected. The results obtained made it possible to identify the level of formation of skills to produce a coherent monological story and typical errors characteristic of preschoolers with speech disorder.

Keywords: general underdevelopment of speech, coherent speech, plot picture, story compilation, story on plot picture.

Система взаимодействия педагогов и специалистов ДОУ в процессе коррекционно- развивающей работы с детьми с ОВЗ

Исламова З.И.

*Заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, профессор, Башкирский государственный
педагогический университет им. М.Акмиллы (БГПУ им.М.Акмиллы)
г. Уфа, Российская Федерация
e-mail: izi99mail.ru*

Хазиева А.З.

*магистрант, Башкирский государственный педагогический
университет им. М.Акмиллы (БГПУ им. М.Акмиллы)
г. Уфа, Российская Федерация
e-mail: albo.haz1981@yandex.ru*

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, дети с речевыми нарушениями, взаимодействие педагогов и специалистов, коррекционно-развивающая работа.

На сегодняшний день увеличивается число дошкольников с нарушениями речи. Коррекционная работа с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи, представляет сложную проблему для специалистов, так как данная группа детей характеризуется различной природой дефекта и неоднородностью клинических проявлений [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты указывают на необходимость интегрирования образовательных областей, образовательного процесса в целом. Применительно к коррекции речевых нарушений процесс интеграции предполагает создание предметно-развивающей среды, стимулирующей личностное и речевое развитие ребенка, профессиональный рост педагогов, их тесное взаимодействие между собой, с родителями, и непосредственно сам процесс коррекционно-развивающей деятельности.

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях функционируют логопедические группы для детей с нарушениями речи. Прежде всего, это связано со снижением уровня речевого развития детей дошкольного возраста. Большинство авторов (Р.Е. Левина, А.В. Ястребова и другие) связывают неуспеваемость по русскому языку школьников, прежде всего, с уровнем недоразвития речи.

Поэтому Л.А. Баландина отмечает, что возникает необходимость тесного взаимодействия между учителем-логопедом и воспитателями логопедической группы для детей с тяжелыми нарушениями речи. В этом союзе учитель-логопед является организатором коррекционно-педагогической работы, именно он оказывает максимальную логопедическую помощь. А воспитатель, ежедневно общаясь с детьми, изучает

их интересы и возможности, следовательно, может определить оптимальные формы включения необходимых заданий коррекционной и развивающей направленности [1].

И.В. Евдокимова выделяет следующие основные области деятельности специалистов дошкольного образовательного учреждения в системе сопровождения дошкольников:

1. Учитель-логопед: логопедическая диагностика, коррекция нарушений речи, разработка консультаций рекомендаций другим специалистам и воспитателю по вопросам применения логопедических приемов в коррекционной работе с ребенком.
2. Педагог-психолог: психологическая диагностика, психологическое консультирование, психотренинг, психокоррекция, психотерапия, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам по организации работы с ребенком.
3. Социальный педагог: объективное изучение условий жизни и семейного воспитания ребенка, социально-психологического климата.
4. Воспитатель: педагогическая диагностика по образовательным областям («Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие»), определение уровня развития разных видов деятельности ребенка, уровня сформированности целенаправленной деятельности (изобразительной и трудовой), навыков самообслуживания; реализация рекомендаций психолога, логопеда, врача (организация режима, развивающих и коррекционных игр).
5. Врач: медицинская диагностика, контроль антропометрии, уточнение схем медикаментозного, физио и фитотерапевтического лечения, лечебной физкультуры и массажа с динамическим контролем, контроль за организацией питания детей, разработка медицинских рекомендаций другим специалистам.
6. Инструктор ЛФК: проведение занятий по согласованию с врачом дошкольного образовательного учреждения.
7. Музыкальный руководитель: реализация работы по программе музыкального воспитания с элементами музыкальной, танцевальной, творческой, театральной терапии с учетом рекомендаций других специалистов.
8. Представитель администрации – руководитель службы сопровождения: перспективное планирование деятельности службы, координация деятельности и взаимодействия специалистов, контроль за организацией работы, анализ эффективности.

Работая в идеологии «команды», каждый специалист выполняет определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности. Однако, кого-то из перечисленных специалистов может и не быть в дошкольном образовательном учреждении, но они в случае необходимости привлекаются (на договорных условиях) к работе в службе сопровождения.

Однако эффективность работы этих специалистов на практике часто оказывается низкой. Причина этого кроется в том, что устранение речевых нарушений у детей требует комплексного подхода, поскольку речевые нарушения связаны с целым рядом факторов как биологического, так психологического и социального характера. [3].

Каждый ребенок, имеющий отклонения в речевом развитии, нуждается в эффективной реабилитации, который позволяет ему преодолеть справиться со своими трудностями в максимально короткие сроки, чтобы «догнать» в развитии норматипичных детей. Для этого необходимо создать условия формирования вокруг каждого такого ребенка единого коррекционно-развивающего пространства, поддерживать которое должны с одной стороны, специалисты детского сада, с другой стороны, родители.

В связи с этим совместная многосторонняя работа специалистов начинается с анкетирования родителей воспитанников с общим недоразвитием речи, направленная на оценку ими эффективности сложившейся в дошкольной образовательной организации системы сопровождения детей с речевой патологией.

Анализ данных диагностики часто показывает, что родители и специалисты по-разному представляют и оценивают систему сопровождения детей с нарушениями речи. Родители перекладывают ответственность за результаты коррекционной работы на специалистов дошкольного образовательного учреждения, не имеют инициативы при взаимодействии со специалистами, не включаются в воспитательно-образовательный процесс, не знакомы с особенностями работы специалистов дошкольного образовательного учреждения. Специалисты, в свою очередь, уверены в низкой педагогической компетентности родителей и низкой мотивации взаимодействия со специалистами, в формализме коллег.

В большинстве случаев полученные результаты убеждают в низкой эффективности существующей в ДОУ системы взаимодействия педагогов и специалистов в процессе коррекционно-развивающего процесса детей с нарушениями речи.

В связи с этим мы предлагаем свою систему сопровождения детей с нарушениями речи, где упор делается на применение новых подходов в традиционной системе взаимодействия всех участников в процессе коррекционной работы.

Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в коррекции речевых нарушений у детей группы комбинированной направленности состоит в планировании и организации четкой, скоординированной работы.

Это могут быть такие формы взаимодействия, как:

- мини-педсоветы с участием педагогов, работающих в группе, посвященные анализу недостатков речевого развития и выбору средств коррекционного воздействия применительно к каждому воспитаннику;

- индивидуальные беседы и консультации с педагогами;
- тематическое и индивидуальное консультирование;
- взаимопосещения организованной образовательной деятельности;
- круглые столы;
- семинары-практикумы;
- мастер-классы;
- итоговые мероприятия после прохождения лексических тем.

Педагоги, реализуя планы взаимодействия учителя-логопеда и специалистов, направленные на создание общего коррегирующего пространства в процессе коррекционно-развивающей деятельности используют современные коррекционные технологии:

- музыкальный руководитель – элементы логоритмики, сказкотерапии, фонетической ритмики, речедвигательного тренинга;
- инструктор по физической культуре – элементы речедвигательного тренинга, тренинга мышечного расслабления, психогимнастики, релаксации, кинезитерапии.

Сотрудничество семьи и ДОУ становится все более востребованным; педагоги ищут новые точки взаимодействия, формы работы с родителями, поскольку повышение педагогической культуры родителей – основа совершенствования полноценного развития ребенка.

Педагогами осуществляется практическое включение родителей в коррекционно-образовательный процесс через:

- обмен индивидуальной информацией со всеми участниками образовательного процесса («телефон доверия», «копилка советов», социальные сети, скайп и т.д.);
- консультирование родителей с привлечением интернет – ресурсов;
- обучение родителей различным формам взаимодействия со своими детьми на занятиях и практическим освоением приемов коррекционной работы (семинары- практикумы мастер-классы по проведению занятий с ребенком в домашних условиях, досуговые мероприятия);
- участие в создании предметно-развивающей среды группы и развивающей домашней среды;
- реализацию совместных проектов.

Применение, как традиционных форм работы, так и обновление их содержания за счет внедрения новых технологий (метод проектирования, информационно- коммуникационные и игровые технологии) позволяет перевести взаимодействие с коллегами и родителями воспитанников на более высокий, качественный, уровень.

Таким образом, предлагаемая система сопровождения детей с общим недоразвитием речи, основа которой – применение инновационных технологий в процессе взаимодействия всех участников коррекционно-развивающей работы, способствует успешному формированию личностной готовности детей с общим недоразвитием речи к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

Литература

1. *Баландина, Л.А.* Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие. [Текст]/ Л.А. Баландина – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 288 с.
2. *Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов.* Коллективная монография [Текст] / Под общ. ред. М.А. Поваляевой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 352 с.
3. *Евдокимова, И.В.* Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / И.В. Евдокимова – //http://dohcolonos.ru.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/> (дата обращения: 3.10.2022).
5. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»:* текст с последними изменениями и дополнениями на 2016 год. Москва: Эксмо, 2016. 160 с.

**The system of interaction between teachers
and pre-school specialists in the process of correctional
and developmental work with children with disabilities**

Zulkhiza I. Islamova

*head of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor; Bashkir State Pedagogical
University named after M.Akmulla (BSPU named after M.Akmulla)*

*Ufa, Russian Federation
e-mail: ivanov@yandex.ru*

Albina Z. Khazieva

*master's student, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla
(BSPU named after M.Akmulla), Ufa, Russian Federation*

e-mail: albo.haz1981@yandex.ru

Keywords: limited health opportunities, children with speech disorders, interaction of teachers and specialists, correctional and developmental work.

Особенности мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивных классах

Корниенко А.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Специальная и клиническая психология»,
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>
e-mail: shurevna@mail.ru

Царёва А.Ю.

магистр, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1386-841>
e-mail: kulbatskaja-anastasya@yandex.ru

Ключевые слова: задержка психического развития, мыслительные операции, вербальное и невербальное мышление.

Мышление – это высший психический процесс, реализующий переработку воспринимаемой информации. Согласно исследованиям, вопрос развития мыслительной деятельности заключается в совершенствовании операционального компонента [2].

Многолетние исследования в области специального образования детей с задержкой психического развития (ЗПР) выявили у них существенные особенности аналитико-синтетической деятельности мышления [1]. В связи с этим поднимается вопрос о создании специальных условий организации инклюзивного обучения детей с ЗПР, с учетом индивидуальных особенностей психической деятельности, в первую очередь мыслительной.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей мыслительных операций младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах. В качестве гипотезы мы предположили, что у школьников с ЗПР существует взаимосвязь между уровнем развития вербальных и невербальных мыслительных операций.

В исследовании приняли участие дети в возрасте от 9 до 11 лет, обучающиеся в 4 классах ГБПОУ «Первый Московский Образовательный Комплекс». Экспериментальная группа (ЭГ) представлена 17 детьми с ЗПР. В контрольную группу (КГ) вошли 17 детей без нарушений. В каждой группе 11 мальчиков и 6 девочек.

В исследовании мы использовали следующие методики:

1. «Прогрессивные матрицы Равена» с целью диагностики невербального интеллекта.
2. «Исследование словесно-логического мышления» (Э.Ф. Замбацявичене) с целью исследования сформированности мыслительных операций: абстрагирования, классификации, сравнения и обобщения.

Полученные результаты обрабатывались при помощи методов математической статистики.

Результаты методики «Прогрессивные матрицы Равена» показали, что среди детей ЭГ 10 имеют уровень невербального интеллекта ниже среднего и 7 низкий уровень. У детей из данной группы наблюдалось снижение интереса к окружающей действительности; стереотипность и конкретность мышления; трудности при распознавании форм и размеров; сложности при необходимости выделения существенного и несущественного признака предмета; замедление темпа формирования образов и трудности оперирования ими. В КГ 15 детей имели средний уровень невербального интеллекта, а у двоих выше среднего. Уровень невербального интеллекта детей из этой группы свидетельствовал о сформированности у них психических процессов и умственных способностей согласно возрастной норме. Различия по показателям невербального интеллекта находятся на уровне $p < 0,05$ означают, что дети из ЭГ статистически значимо отстают по уровню развития невербального интеллекта от детей из КГ.

Результаты методики «Исследование вербально-логического мышления» представлены на рисунке 1. Наиболее существенное отставание экспериментальной группы от контрольной наблюдается по результатам выполнения субтеста-2, направленного на исследование сформированности операций классификации. Приблизительно одинаковым является отставание детей с ЗПР от сверстников без нарушений по результатам субтеста-1 (осведомленность) и субтеста-3 (аналогии). Отставание детей из ЭГ по субтесту-4 (обобщение) менее выражено.

Уровень значимости $p < 0,05$ был как по результатам методики «Исследование словесно-логического мышления» в целом, так и по всем субтестам, что свидетельствует о наличии статистически значимых различий по уровням сформированности всех вербальных мыслительных операций детей с ЗПР в сравнении со сверстниками без нарушений.

Для проверки гипотезы был использован коэффициент корреляции Спирмена (см. таблицу 1). Между невербальным и вербальным мышлением, невербальным мышлением и способностью к обобщению у детей с ЗПР была обнаружена значимая связь. Это говорит о том, что дети с ЗПР при решении вербальных задач прибегают к ранее усвоенным способам решения задачи на уровне невербального (образного и действенного) мышления, то есть, при выполнении заданий скорее полагаются на свой наглядный опыт. Значит, что для совершенствования аналитико-синте-

тической мыслительной деятельности детей с ЗПР на вербальном уровне, необходимо использование наглядных методов. Связей между невербальным мышлением и способностями к абстрагированию, классификации и аналогии у младших школьников с ЗПР не обнаружено.

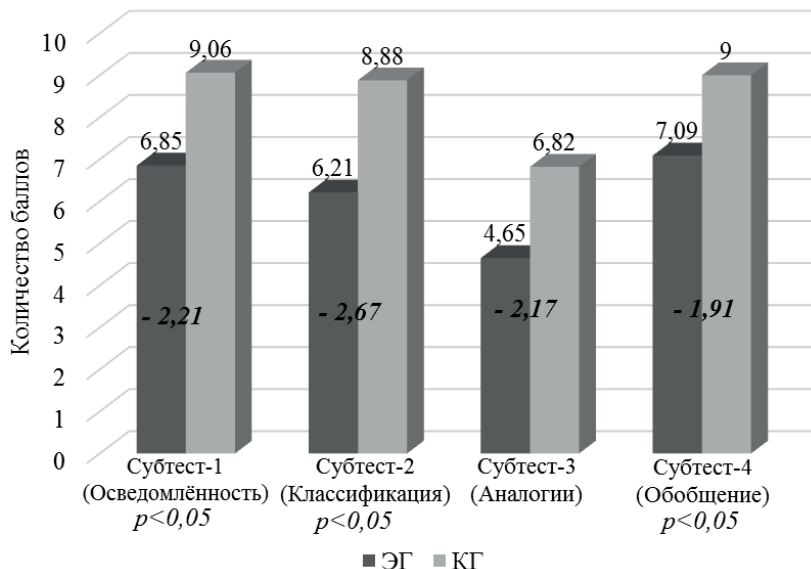


Рис 1. Сравнение средних показателей успешности выполнения методики "Исследование словесно-логического мышления" детей экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа в экспериментальной группе

№	Коррелируемые величины	Уровень корреляции (r)	Уровень значимости корреляции (p)
1	Вербальное и невербальное мышление	0,461	p < 0,05
2	Невербальное мышление и способность к абстрагированию	0,240	p > 0,1
3	Невербальное мышление и способность к классификации	0,187	p > 0,1
4	Невербальное мышление и способность к установлению аналогий	0,382	p > 0,1
5	Невербальное мышление и способность к обобщению	0,525	p < 0,05

Результаты корреляционного анализа в КГ представлены в таблице 2. Связь между невербальным и вербальным мышлением в этой группе также присутствует, но в большей степени выраженности ($r=0,935$ при $p<0,05$), чем в ЭГ ($r=0,461$, при $p<0,05$). Наличие прочной связи между показателями может говорить о том, что дети без нарушений развития решают вербальные задачи, прибегая к накопленному наглядному опыту и усвоенным ранее способам мышления.

Таблица 2
Результаты корреляционного анализа в контрольной группе

№	Коррелируемые величины	Уровень корреляции (r)	Уровень значимости корреляции (p)
1	Вербальное и невербальное мышление	<u>0,935</u>	<u>p<0,05</u>
2	Невербальное мышление и способность к абстрагированию	0,280	p>0,1
3	Невербальное мышление и способность к классификации	<u>0,435</u>	<u>p<0,05</u>
4	Невербальное мышление и способность к установлению аналогий	<u>0,909</u>	<u>p<0,05</u>
5	Невербальное мышление и способность к обобщению	0,029	p>0,1

Также в КГ нами была выявлена связь между невербальным мышлением и способностью к установлению вербальных аналогий ($r=0,909$, при $p<0,05$) и невербальным мышлением и способностью к классификации понятий ($r=0,435$, при $p<0,05$). Дети с нормативным развитием, владея способностями выделения главного, группирования по общему признаку, сравнения предметов на основании выделенных черт, успешно переносят невербальный способ решения на вербальный уровень.

Интересно, что в КГ не было выявлено связей между невербальным мышлением и способностью к обобщению ($p>0,1$), в то время как в ЭГ эта связь была. Это может говорить о наличии у детей без нарушения развития уже сформированных устойчивых представлений и понятий, которые упрощают процесс обобщения. Иными словами, детям из КГ для развития аналитико-синтетической деятельности уже в меньшей степени необходима наглядность.

Таким образом, наше исследование зафиксировало у младших школьников с ЗПР отставание в развитии невербального, вербального мышления и мыслительных операций в сравнении с их сверстниками без нарушений развития. Наряду с отставанием количественных показателей существует и ряд качественных особенностей. Они выражаются в сниженной связи между вербальным и невербальным мышлением,

необходимостью использования наглядных методов изучаемых предметов и явлений, а также необходимостью специального формирования аналитико-синтетической деятельности на вербальном уровне. Наличие у детей с ЗПР специфических закономерностей развития обуславливает необходимость применения специальных методов при реализации инклюзивного подхода в обучении.

Гипотеза нашего исследования о наличии взаимосвязей между уровнем развития вербальных и невербальных мыслительных операций неслышащих младших школьников подтвердилась.

Полученные результаты имеют практическую и теоретическую значимость для составления индивидуальных психокоррекционных и адаптированных основных общеобразовательных программ при реализации дифференцированного подхода в обучении и социализации младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивных классах.

Литература

1. *Защиринская О.В.* Психология детей с задержкой психического развития / О.В. Защиринская – «Санкт-Петербургский государственный университет», 2019–109 с.
2. *Маклаков А.Г.* Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2021. – 583 с.

**Peculiarities of thinking operations
of junior high school students with mental retardation,
studying in inclusive classes**

Aleksandra A. Kornienko

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Special
and Clinical Psychology, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>
e-mail: shurevna@mail.ru*

Anastasia Y. Tsareva

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1386-8418>
e-mail: kulbatskaja-anastasya@yandex.ru*

Keywords: mental retardation, thought operations, verbal and nonverbal thinking.

Роль изобразительной деятельности в образовании младшего школьника с РАС

Цирульникова О.В.

Студент магистратуры,

«Московский городской педагогический университет»

Институт специального образования и психологии.

Кафедра специальной педагогики и комплексной реабилитации.

(МГПУ), город Москва, Российская Федерация,

e-mail: TsirulnikovaOV@mgpu.ru

Ключевые слова: изобразительная деятельность, образование, младший школьник, расстройство аутического спектра.

Изобразительная деятельность имеет огромное значение в развитии каждого ребенка. В процессе познания мира через природу, окружающий мир, искусство у детей формируется эстетический вкус, понимание прекрасного, об этом пишут педагоги: Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский; Ш.А. Амонашвили, И. Вайсфельд, Н.А. Дмитриева, Б.М. Неменский, С.Х. Раппопорт, Е.В., Но особое место в эстетическом развитии ребенка занимает его собственная художественная деятельность, играя важную роль в общем психическом развитии.

Не менее важным является то, что изобразительная деятельность способствует активному развитию мелкой моторики рук, памяти, воображения, так же учит детей думать и анализировать. В процессе занятий изобразительным творчеством у детей сочетаются два вида деятельности: физическая и умственная. Так же изобразительная деятельность помогает формировать связную речь, обогащает словарный запас[4].

Под изобразительной деятельностью подразумеваются следующие ее виды:

- Живописно-графическое творчество
 - Конструктивное творчество в конструировании
 - Конструктивное творчество в аппликации.
 - Пластическое творчество (лепка).
 - Декоративное творчество
- Современная педагогика посредством изобразительной деятельности решает массу задач, таких как:
- Формирование чувства цвета
 - Овладение различными техниками
 - Умение самостоятельно ставить эксперименты с материалами, готовность к исследованию.
 - Расширение эмоциональных чувств ребенка.
 - Умение доводить работу до конца,
 - Умение участвовать и создавать работу в коллективе.

- Формирование творческой активности, самостоятельности, коммуникативным навыкам общения со сверстниками и взрослыми.
- Умение выражать свои мысли, эмоции.
- Формирование своего эстетического вкуса. Исследовали развитие эстетического воспитания и вкуса: А.И. Буров, Ю.Б. Боров, И.А. Массеев, Ш.М. Герман, В.К. Скатерщиков; у младших школьников С.А. Аничкин, Л.В. Локтева и другие.

Изобразительная деятельность является одним из главных ключевых компонентов в формировании личности дошкольника. При совместном подходе педагогов и родителей, изобразительная деятельность будет способствовать общему гармоничному развитию ребенка, обогащению его представлений о прекрасном.

По определению расстройства аутистического спектра – это первичное нарушение психического развития, т.е. нарушение, которое захватывает все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях, и все эти компоненты должны быть связаны и направлены на организацию среды, в которой ребенок с РАС мог бы овладеть процессом обучения в широком смысле[5].

Проблема коммуникации у детей – одна из самых актуальных, поскольку овладение ее навыками из цели обучения и воспитания превращается в средство дальнейшего психического и личностного развития ребенка.

Наиболее остро проблема коммуникации проявляется у детей с теми или иными ограниченными возможностями здоровья, и особенно при расстройствах аутистического спектра.

К недостаткам коммуникации относят прежде всего отсутствие мотивации к общению с людьми и наличие психологического дискомфорта от процесса личностного общения, что вторично вызывает избегание контактов, неумение вступать в диалог, поддерживать и заканчивать его. Это усугубляется непониманием чужих переживаний, неспособностью посочувствовать собеседнику, а также неумением попросить о чем-то или выразить свои ощущения в процессе общения[6].

От коллективной игры аутичные дети отказываются, предпочитая индивидуальную игру в уединении. Причем они могут одержимо годами играть в одну и ту же игру, рисовать одни и те же рисунки. У некоторых детей игра отсутствует вовсе, и развитие задерживается на стадии элементарного манипулирования каким-либо предметом.

При этом ученые единогласно приходят к выводу, что коммуникативные навыки у детей с РАС спонтанно не формируются, более того – дети неспособны самостоятельно научиться коммуникации, что дока-

зывает необходимость целенаправленной работы по формированию у них данных навыков[6].

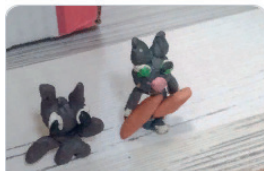
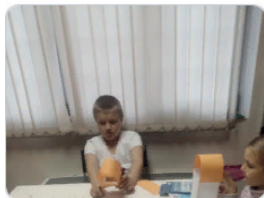
Аутизм сохраняется на протяжении всей жизни человека, но благодаря своевременной диагностике и ранней коррекционной помощи можно добиться многого: адаптировать ребенка к жизни в обществе, научить его справляться с собственными страхами, контролировать эмоции[7].

В изобразительной деятельности находят отображение разные линии развития – физическая, психомоторная, речевая, нравственная, социальная и др. Для обучения детей с РАС необходима организация познавательного и художественно – эстетического развития детей в рамках рисования, работы над аппликацией, лепки и конструирования. Также есть необходимость в блоково-тематическом принципе построения содержания обучения; в триединстве пластических искусств – изобразительном, конструктивном, декоративно-прикладном; наличии комплекса занимательных упражнений; использовании дидактических игр и игровых приемов. Это позволяет увеличить продолжительность и эффективность занятий.

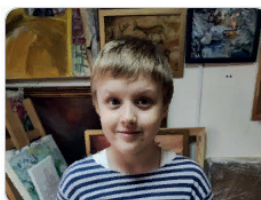
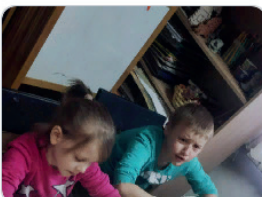
Занятия изобразительной деятельностью в начальной школе с детьми с РАС позволяют:

- достичь адекватного восприятия основных свойств и качеств изображаемых предметов;
- способствуют развитию мелкой моторики, координации движений обеих рук, зрительно-двигательной координации;
- обогащают представления детей об объектах окружающего мира;
- овладеть операциями сравнения по цвету и его оттенкам, по форме, величине, месту расположения одного предмета относительно другого;
- овладеть элементарными материально-техническими средствами изобразительной деятельности (карандашами, кистью, красками, бумагой, глиной), правилами и первоначальными приемами рисования и лепки;
- овладеть элементарным языком линий и цвета;
- научиться работать в коллективе в ходе совместных действий и самостоятельно в процессе изображения;
- достичь положительного отношения к результатам собственной деятельности и деятельности других, базирующегося на основах самооценки.

Все перечисленные выше факторы участвуют в повышении продуктивности коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС, делая их поистине полезными для стимуляции психического и социального развития каждого конкретного ребенка[8].



**ИЗО ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В
ГРУППЕ. ИНКЛЮЗИЯ.**



Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598)
2. *Никольская О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2014
3. *Н.М. Назарова.* Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия» – 400 с.. 2005
4. *Родакер Н.М.* Роль и значение изобразительной деятельности в дошкольном возрасте. Обучение и воспитание: методики и практика. 2015.
5. *Абдуллаева Н.И., Инкина Ю.М., Курбангалиева Ю.Ю.* Особенности вхождения детей с расстройствами аутистического спектра в школьное пространство. Гуманитарные науки. 2019.
6. *Н.М. Борозинец Т.С. Шеховцова Е.А.* Бугаева. Условия формирования навыков коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Специальное образование. 2022.
7. *Рычкова Л.С., Нагаева И.А.* Социально-психологические аспекты реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра. ФГБОУ ВПО ЮУрГУ (НИУ). Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2016.
8. *Сатарова Л.А., Курбангалиева Ю.Ю., Мурованая Н.Н.* Модификация традиционных методов и приемов обучения изобразительной деятельности как фактор повышения продуктивности коррекционно-развивающих занятий с детьми с овз. Гуманитарные науки. 2021.
9. *Михальченко К.А.* Арт-терапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии [Текст] / К.А. Михальченко // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 60–63.

Сущность технологий фандрайзинга в управлении инклюзивным и коррекционным образованием

Шевелева А.В.

*магистрант, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Россия
e-mail: ShevelevaAV@mgpu.ru*

Плешакова М.В.

*кандидат, экономических наук, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Россия
e-mail: PleshakovaMV@mgpu.ru*

Ключевые слова: инклюзивное образование, финансирование, технологии. Фандрайзинг.

Система образования вынуждена решать многочисленные вопросы, связанные с организацией процесса инклюзивного и коррекционного образования детей, в том числе, заниматься вопросами финансирования данной деятельности. В настоящий момент масштабы этой деятельности значительны. Согласно Федеральному реестру инвалидов, на сегодняшний день насчитывается более 735 тыс. детей в то время, год назад их было гораздо меньше. За последнее время число детей, имеющих инвалидность, выросло на 13,3 % по сравнению с прошлым годом. Всем этим детям требуется комплексная поддержка и реализация индивидуального образовательного маршрута в процессе обучения. В связи с этим необходимо гибкое и действенное взаимодействие государства и отдельных образовательных организаций, которые обеспечивали бы качественное и доступное образование для каждого ребенка.

Многие образовательные организации финансируются только из государственного бюджета, в связи с чем сталкиваются с острой нехваткой финансовых ресурсов и других средств, используемых в процессе обучения. Поэтому таким организациям необходима помощь в привлечении ресурсов из других источников для удовлетворения персонализированных потребностей в образовании детей – инвалидов.

Выходом из сложившейся ситуации может быть использование в практической деятельности образовательных организаций, такого явления, как фандрайзинг. К сожалению, в нашей стране это все еще является сравнительно новым направлением поддержки предприятий образовательной сферы, но достаточно перспективной, на наш взгляд тенденцией.

В экономической литературе под фандрайзингом понимается поиск ресурсов (людей, оборудования, информации, времени, денежных средств) для реализации проектов или поддержки существования организации.[5] Для его реализации в инклюзивных и коррекционных образовательных организациях необходимо выработать целостную стратегию по привлечению дополнительных источников финансирования. В образовательных организациях законными возможностями привлечения дополнительных денежных средств являются:

- предоставление платных дополнительных образовательных услуг;
- использование благотворительной деятельности граждан и организаций;
- заключение договоров дарения и пожертвования,
- участие в конкурсах и грантах.

Поступающие в образовательные организации внебюджетные средства и их расходование регламентируются соответствующими нормативно – правовыми актами.

Основными из них являются:

Бюджетный кодекс РФ от 31.07.98 № 145-ФЗ

Гражданский кодекс РФ от 30.11.94 № 51 – ФЗ (часть первая), от 26.01.96 № 14 – ФЗ (часть вторая);

Налоговый кодекс РФ от 05.08.00. № 117 – ФЗ (часть вторая)

Закон РФ от 10.07.92 № 3266–1 “Об образовании”;

Закон РФ от 07.02.92 № 2300–1 “О защите прав потребителей”;

Федеральный закон от 11.08.95 № 135-ФЗ “О благотворительной деятельности и благотворительных организациях”;

Постановление Правительства РФ от 05.07.01 № 505 “Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг” и др.

Задачи, стоящие перед организацией в процессе фандрайзинга это прежде всего:

- 1) Поиск потенциальных доноров.
- 2) Обоснование потребностей организации в соответствии с интересами потенциальных доноров и уровнем их понимания проблем образовательного процесса обучения.
- 3) Постоянная работа с ними, включающая в себя формирование, поддержание и развитие связей.

В роли доноров могут выступать государственные учреждения разных стран, международные организации, частные благотворительные фонды, коммерческие структуры, религиозные, научные и другие общественные организации, а также частные лица.

По нашему мнению, наиболее подходящими источниками финансирования для отечественных государственных образовательных организаций являются различные фонды и целевые государственные программы. Проанализировав требования различных организаций в процессе фандрайзинга, можно сделать следующие выводы:

- в документах конкретных фондов обычно указываются наиболее приемлемые формы обращения, что позволяет заявителю быстро с ориентироваться и выбрать для себя приемлемый вариант обращения;
- значительная часть предпочитает сначала получить письмо-запрос с кратким изложением проекта и описанием заявителя;
- многие фонды предпочитают встретиться лично или побеседовать по телефону с потенциальными заявителями;
- некоторые фонды требуют предоставления полной информации с заполнением соответствующей заявки, установленного образца.

Исходя из практического опыта взаимодействия с различными фондами и благотворительными организациями, наиболее распространенной и действенной формой коммуникации является письмо-запрос. Оно помогает более содержательно и в короткие сроки донести суть проблемы обращения, что положительно сказывается на обратной связи с потенциальным благотворителем.

Одним из самых весомых и популярных инструментов фандрайзера является написание заявки на грант. Наиболее общее определение “гранта”, которое можно встретить в литературе следующее: «грант – средства, безвозмездно передаваемые дарителем (фондом, корпорацией, правительственным учреждением или частным лицом) некоммерческой организации или частному лицу для выполнения конкретной работы». [4] В отличие от займа, средства, полученные по гранту, не нужно возвращать грантодержателю. Для получения гранта фандрайзер должен пройти сложную процедуру от подачи заявки, представления проекта, его обоснования, до финальной победы на получение грантовых средств. Это наиболее сложный, но перспективный путь пополнения финансовых ресурсов предприятия, в том числе и для образовательных организаций.

Таким образом можно сделать вывод, что процесс фандрайзинга в сфере инклюзивного и коррекционного образования имеет большую перспективу для развития в будущем, но в текущей перспективе сталкивается с рядом проблем организационного и системного характера (мало благотворительных организаций данной направленности, малые суммы выделяются на грантоподдержку, сложные процедуры получения финансовой помощи и др.). Все это в целом не решает проблему по привлечению дополнительных источников финансирования, указанных образовательных организаций и в конечном счете, негативно отражается на качестве предоставления образовательных услуг детям-инвалидам. В перспективе, выделенный подход может быть заложен в основу разработки предложений по использованию способов привлечения альтернативных источников финансирования за счет внедрения фандрайзинга.

Литература

1. Ильин, Г.Л. Инклюзивное образование и коррекционное обучение в контексте общих проблем образования / Г.Л. Ильин // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы научно-практической конференции с международным участием, Москва, 19–21 апреля 2018 года / Под редакцией Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 245–250.
2. Меерзон, Т.И., Гусева И.В. Инклюзивное образование в России: состояние, тенденции [Текст] / Т.И. Меерзон, И.В. Гусева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.); отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 185–190.
3. Тарасова, К.С. Формирование единого воспитательного пространства современной школы / К.С. Тарасова, А.И. Мозговой / Детство – территория безопасности: Сборник материалов конференции / Отв. редакторы В.Г. Голышев, Н.М. Ладнушкина. – Москва: Издательство «Саратовский источник», 2021. – С. 312–316.
4. Weinstein, Stanley, and Stanley Weinstein. The Complete Guide to Fundraising Management. Chichester: John Wiley, 2002. (дата обращения 10.10.2022)
5. What's Data Got to Do with It? A beginner's guide to data and fundraising // URL <http://blog.justgiving.com/freedata-and-fundraising-guide-whats-data-got-to-do-with-it/> (дата обращения 10.10.2022)

The essence of fundraising technologies in the management of inclusive and correctional education

Anastasia V. Sheveleva

*Master's student, State autonomous educational institution of higher education of the city of Moscow "Moscow City Pedagogical University" Moscow, Russia
e-mail: ShevelevaAV@mgpu.ru*

Marina V. Pleshakova

*PhD in Economics, Docent, Head of the Department State autonomous educational institution of higher education of the city of Moscow "Moscow City Pedagogical University" Moscow, Russia
e-mail: PleshakovaMV@mgpu.ru*

Keywords: inclusive education, financing, technologies. fundraising.

Субъективное благополучие подопечных детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях родственников

Ослон В.Н.

*профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора
Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО
«Московский государственный психолого-педагогический университет»
Москва, Российская Федерация*

Шунчева М.И.

*магистр ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
e-mail: M04031987@yandex.ru*

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что обеспечение безопасного, счастливого и защищенного детства всегда было и остается одним из основных национальных приоритетов. Подтверждением этому служит формирование целенаправленной государственной политики по улучшению положения детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации, что закреплено в стратегических документах Российской Федерации, где установлено, что благополучие людей – одна из национальных целей развития Российской Федерации. При этом в последнее время наблюдается растущий интерес профессионального сообщества и общественности к исследованиям, затрагивающим собственный опыт детей и их переживания, связанные с оценкой благополучия своей жизненной ситуации.

Вопросы субъективного благополучия рассмотрены в зарубежной психологии такими авторами как М. Аргайл, Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман и другими. В отечественной психологии тема субъективного благополучия детей изучалась такими исследователями как В.Н. Ослон, Г.В. Семья, А.М. Рикель, Г.М. Шамионов, Л.В. Куликов, Т.О. Арчакова, А.А. Лебедева, Т.А. Шульга и другими.

Сложность определения и операционализации концепта благополучия влечет за собой сложности его измерения, а также определения его измеримых критериев, выделения исчерпывающего перечня доменов благополучия, внутри которых формулируются перечни этих индикаторов.

В рамках данного исследования мы опирались на концепцию субъективного благополучия В.Н. Ослон и Г.В. Семья, согласно которой конструкт субъективного благополучия детей отражает их оценку собственной жизни в целом, своего благополучия, своих как позитивных, так и негативных переживаний, обусловленных собственным функционированием, взаимодействием с другими людьми и с окружающей средой, а также оценку удовлетворенности жизнью.

Всего в исследовании приняли участие 50 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в замещаю-

щих семьях, младшего школьного возраста 7–12 лет. Было выделено 2 группы испытуемых в соответствии с условиями их проживания:

1 группа – дети-сироты, которые воспитываются в семьях родственников.

2 группа – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, которые воспитываются в семьях посторонних граждан.

Исследовательские задачи:

1. Выявить характеристики субъективного благополучия у подопечных детей, воспитывающихся в семьях родственников и посторонних граждан.
2. Определить специфику субъективного благополучия подопечных детей, воспитывающихся в семьях родственников.
3. Выделить предикторы субъективного благополучия у приемных детей, воспитывающихся в семьях родственников и посторонних граждан.

Проведенный сравнительный анализ по средним показателям субъективного благополучия между группами детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте 7–12 лет, воспитывающихся в семьях родственников и в семьях посторонних граждан, не выявил значимых различий (t -критерий равенства средних = 0,133). Вместе с тем, как видно из таблицы 1, обнаружены достоверные различия по шкалам «Источники буллинга» и «Удовлетворенность отношениями в поддерживающей сети».

Таблица 1
Соотношение значений оценок удовлетворенности отдельными показателями субъективного благополучия у детей в семьях родственников и в семьях посторонних граждан

Шкала	Среднее		Стд. отклонение		Р
	в семье родственников	в семье посторонних граждан	в семье родственников	в семье посторонних граждан	
Источники буллинга	4,2044	3,6104	,71063	,73185	,005
Удовлетворенность отношениями в поддерживающей сети	4,0832	3,6944	,71063	,48010	,028

Показательно различие в части удовлетворенности в отношениях в поддерживающей сети. В семьях родственников у детей чаще есть в семье человек, которому можно доверять и обсуждать сложные проблемы, в основном, дети полагаются на опекунов, ждут от них помощи и защиты. Также дети, воспитывающиеся в семьях родственников, чаще имеют возможность общаться со своими родственниками, с которыми не живут

в замещающей семье. Дети из семей, где опекунами являются посторонние граждане, менее удовлетворены своими отношениями в самой семье (родителями и сиблингами), родственниками, учителями и сверстниками.

При этом дети, воспитывающиеся в семьях родственников, чаще чувствуют себя жертвами буллинга, в качестве буллеров чаще всего называют ребят из школы.

Также проведенный анализ выявил, что имеются значимые различия в средних значениях по показателю субъективного благополучия в группах девочек и мальчиков в семьях родственников по субдоменам, изображенным на рисунке 1.

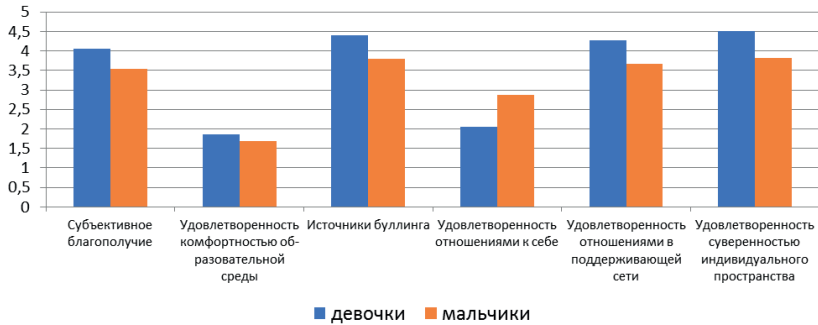


Рис. 1. Соотношение средних показателей субъективного благополучия подопечных девочек и мальчиков младшего школьного возраста, воспитывающихся в замещающих семьях родственников, средний балл.

Также обнаружены значимые различия в средних значениях по показателю субъективного благополучия в группах девочек и мальчиков в семьях посторонних граждан по субдоменам, которые представлены на рисунке 2.

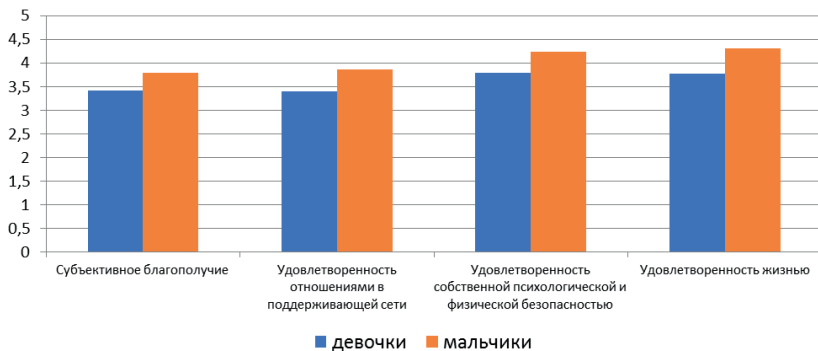


Рис. 2. Соотношение средних показателей субъективного благополучия подопечных девочек и мальчиков младшего школьного возраста, воспитывающихся в замещающих семьях посторонних граждан.

В целях выявления связей между двумя или более изучаемыми переменными проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены на рисунке 3.

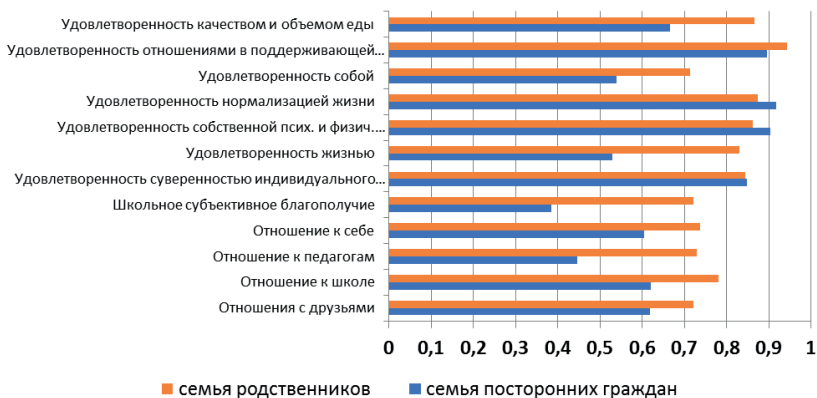


Рис. 3. Соотношение корреляции показателей субъективного благополучия подопечных девочек и мальчиков младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях родственников и посторонних граждан.

Заключение

На основании результатов проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Уровень СБ у подопечных детей младшего школьного возраста в семьях родственников и посторонних граждан не достиг значимых различий.
2. Уровень СБ у подопечных детей младшего школьного возраста в семьях родственников и посторонних граждан связан с полом ребенка. В семьях родственников у девочек выявлен более высокий уровень, в семьях посторонних граждан – у мальчиков. Девочки в семьях родственников в большей степени удовлетворены системой своих отношений к себе, другим, со средой (домашней и образовательной), своему «хронотопу» (прошлое, настоящее и будущее). Мальчики в семьях посторонних граждан чаще удовлетворены своими отношениями в поддерживающей сети, своей психологической и физической безопасностью, в большей степени удовлетворены своей жизнью в целом.
3. Предикторы СБ подопечных детей в семьях родственников и посторонних граждан различны. В семьях родственников к ним можно отнести удовлетворенность отношениями в поддерживающей сети, «нормализацией жизни» (жизнь не хуже, чем у других); в семьях посторонних граждан – удовлетворенность «психологической и физической безопасностью» и «нормализацией жизни».

Литература

1. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Измерение субъективного благополучия детей в России: от локальных социальных практик до федеральной стратегии // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены, 2020. – № 1. – С. 276–295.
2. Ослон В.Н. Модель оценки субъективного благополучия воспитанников организаций для детей-сирот // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой 13–14 декабря 2018 / ред. Шаповаленко И.В., Эльконинова Л.И., Кочетова Ю.А. Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 639 с.
3. Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование, 2020, Т.25, № 6, С. 41–50.

Использование учителем-логопедом интерактивных форм при работе с родителями детей с расстройствами аутистического спектра

Юдина А.О.

*Магистрант, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (КФУ)
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: alexandra_yud00@mail.ru*

Юрикова Е.Д.

*Магистрант, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (КФУ)
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: yurikova18072000@mail.ru*

Нигматуллина И.А.

*Доцент, к.п.н., кафедра психологии и
педагогике специального образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>
e-mail: irinigma@mail.ru*

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, интерактивные формы работы, деятельность учителя-логопеда, речевое развитие.

Основной задачей развития системы образования является повышение родительской компетентности в воспитании и обучении детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС), их интеграции в общество, социализации, формировании ответственного отношения родителей к воспитанию детей.

По данным Всемирной организации здравоохранения в последние десятилетия отмечается увеличение количества детей, имеющих РАС. В России общая численность лиц с РАС на 2018 год составила 22953 человека, при этом прослеживается динамика увеличения численности по сравнению с 2017 годом (15998 человек) на 43 %, что составило 6955 человек.

Как показали условия пандемии, наиболее востребованными в работе учителей-логопедов являются инновационные интерактивные технологии с методами обратной связи, позволяющие максимально включить в сопровождение не только детей, но и родителей. Итак, актуальность использования ИКТ в работе логопеда с родителями детей с РАС обусловлена: потребностью обновления средств и методов работы логопеда с родителями; необходимостью постоянной методической помощи специалиста для решения проблем речевого развития ребенка посредством интерактивного взаимодействия логопеда и родителей воспитанников через онлайн-общение в социальных сетях, а также онлайн-задания.

Цель исследования – экспериментально проверить и выявить эффективность интерактивной формы взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с РАС, направленной на организацию и проведение интерактивных игр, стимулирующей развитие речи ребенка с РАС, в домашних условиях.

Методы исследования. В работе были использованы методы качественного и количественного анализа исследования. Был использован опросник «История развития» М.М. Либлинг, Е.Р. Баенской с помощью которого можно изучить анамнестические данные, особенности развития нарушения в пренатальный, натальный и постнатальный периоды. Также была рассмотрена методика логопедического обследования детей с речевыми нарушениями В.М. Акименко. Был разработан опросник для родителей «Готовность к сотрудничеству».

В эксперименте принимало участие 20 родителей и детей с расстройствами аутистического спектра, посещающих детский сад Казанского Федерального университета “Мы вместе”. Для повышения качества взаимодействия специалиста с семьёй ребенка с РАС были использованы медиа-ресурсы сайта образовательной организации детского сада КФУ “Мы вместе”, для которого: были разработаны опросники и диагностика речевых нарушений с использованием сервиса «Яндекс Формы».

Результаты

Опросник «История развития» М.М. Либлинг, переведенный в электронный формат в виде вопросно-ответной формы, показал следующие результаты: у ребенка с РАС наблюдается отставание во всех сферах развития (в двигательном, эмоционально-волевом, когнитивном, речевом и других). В большинстве случаев первые слова у детей с РАС появляются с некоторым опозданием. Из 20 опрошенных родителей, у 15 % (3) детей от 3 до 6 лет отмечается раннее проявление первых слов (в 11–12 месяцев), у 20 % (4) детей первые слова появились в 1,5 года, у 15 % (3) детей первые слова появились в 1,5–2 года, у 25 % (5) первые слова были замечены после 2-х лет и у 25 % (5) не было слов. У 85 % (17) детей не отмечалось появление простой фразы. Ни один ребенок из 20 не просит интересующий предмет в правильной грамматической форме, 60 % (12) детей не употребляют личные местоимения (не говорят о себе «я», «дай мне», «это мое»). Также исследование показало, что 80 % (16) не отвечают на вопросы, а те, кто отвечает, чаще всего повторяют заданный вопрос. 100 % (20) детей не могут рассказать о чем-либо самостоятельно, что характеризует нарушение развития связной речи у детей с РАС. Итак, история развития даёт подробную информацию о формировании двигательного, эмоционально-коммуникативного и речевого развития ребенка с РАС, характеристики которого мы рассмотрели более подробно. Сбор анамнестических данных необходимы для выстраивания дальнейшей работы логопеда с ребенком с РАС.

Диагностика речевых нарушений В.М. Акименко проводилась по следующим направлениям: обследование звукопроизношения, обследование артикуляционной моторики, обследование строения артикуляционного аппарата, обследование фонематического восприятия, обследование слоговой структуры слова, обследование лексики, обследование грамматического строя, обследование связной речи. Результаты диагностики показали, что большинство детей не владеют связной речью. У детей отмечается несформированность фонематического восприятия и фонематического слуха. Также у детей отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Одними из специфических форм проявления алалии у детей с РАС являются: эхолалии, стереотипность в виде вербальных ритуалов, отсутствие обращения в речи, несформированность диалогической речи, хотя монологическая речь иногда развита хорошо, отсутствие в речи личных местоимений, применение в отношении себя глаголов в безличной форме. При обследовании артикуляционной моторики дети демонстрировали невозможность выполнения многих движений органами артикуляции, неполный объем движений, напряженный или вялый тонус мускулатуры. Во время произнесения гласных и нарушенных согласных, отмечалась недостаточная выразительность артикуляции. Негрубые нарушения отмечались в строении артикуляционного аппарата.

Цель опроса «Готовность к сотрудничеству»-определение уровня понимания родителями дефекта их ребенка, готовности родителей сотрудничать со специалистами, определение наиболее удобной для родителей формы взаимодействия с учителем-логопедом. С помощью опросника для родителей «Готовность сотрудничать» удалось выяснить, что 100 % (20) родителей готовы сотрудничать с учителем- логопедом в процессе диагностической и коррекционной работы специалиста см их ребенком. Было выявлено, что 55 % (17) родителей указали, что им удобнее получать обратную связь от учителя логопеда в электронном варианте, используя сайт детского сада КФУ «Мы вместе». Основная часть родителей готова уделять 20–30 минут на закрепление материала, который ребенок проходил на занятиях с учителем-логопедом.

По результатам проведенного исследования была выявлена необходимость создания проекта «РАСтим правильно», направленный на разработку картотеки заданий и игр с использованием интерактивных технологий, которые родители по заданию логопеда могут предложить ребенку в онлайн форме для закрепления полученных в ходе коррекционного процесса навыков и умений. С помощью программы Microsoft PowerPoint создана и озвучена картотека интерактивных игр и заданий по лексическим темам, с разным уровнем сложности, на бале классификации направленных на стимуляцию развития речи детей с РАС.

Заключение

Таким образом, интерактивные формы работы способствуют оптимизации логопедической работы в целом, совершенствованию основных направлений деятельности логопеда. Интерактивные формы работы позволяют достичь высоких результатов за более короткий период времени в ходе реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на комплексное развитие ребенка с РАС, преодоление отклонений в формировании речевой и познавательной сфер. Путем внедрения инновационных технологий в коррекционный процесс у логопедов появляется возможность наиболее эффективно и продуктивно спроектировать программу логопедического сопровождения детей с РАС и построить конструктивное взаимодействие с их родителями. Разумный подход в использовании ИКТ и цифровых образовательных ресурсов помогает повысить эффективность логопедической работы в целом, сделать занятия для детей более привлекательными, вовлечь родителей в совместную деятельность, а также приобрести педагогу новые компетентности в области компьютерных технологий.

Литература

1. *Абылгазина Д.А., Ордабаева А.Б.* Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе [Текст: непосредственный] // Актуальные проблемы современности. – 2016. – № 3 (13). – С. 44–48.
2. *Акименко В.М.* Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями [Текст: непосредственный] // Ростов н/Д: Феникс. – 2015. – 45 с.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст: непосредственный] // М.: Теревинф, 1997. 227 с.

Финансирование. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета «Приоритет 2030»

The use of interactive forms by a speech therapist teacher when working with parents of children with autism spectrum disorders

Alexandra O. Yudina

*Master student, Kazan (Volga Region)
Federal University (KFU), Kazan, Russian Federation,
e-mail: alexandra_yud00@mail.ru*

Ekaterina D. Yurikova

*Master student, Kazan (Volga Region)
Federal University (KFU), Kazan, Russian Federation,
e-mail: yurikova18072000@mail.ru*

Irina A. Nigmatullina

*Associate Professor, Ph.D., Department of Psychology
and Pedagogy of Special Education, Kazan (Volga Region)
Federal University, Kazan, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>
e-mail: irinigma@mail.ru*

Keywords: autism spectrum disorders, interactive forms of work, activities of a speech therapist, speech development.

Funding. The work was carried out at the expense of the Strategic Academic Leadership Program of the Kazan (Volga Region) Federal University “Priority 2030”.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1

Психологические исследования в образовании

<i>Абдулина Ю.А.</i> Готовность современных школьников к профориентации активизирующего типа	3
<i>Ануфриенко Е.В., Водяха С.А.</i> Психологическое благополучие подростков после дистанционного обучения.....	7
<i>Барахова Е.В., Кочетова Ю.А.</i> Эмоциональный интеллект у взрослых с риском расстройства пищевого поведения.....	11
<i>Баранова А.А.</i> Эмоциональное выгорание вожакого в детском лагере	16
<i>Бескровный Д.В.</i> «Круг сообщества» как психолого-педагогический инструмент формирования психологической безопасности образовательной среды школы	20
<i>Близгарева С.А.</i> Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек	27
<i>Вагер Е.А., Войто О.К.</i> Психологические аспекты ценности родительства в студенческом возрасте	31
<i>Василенко П.А.</i> Половые особенности когнитивных стилей подростков гуманитарного и технического класса	35
<i>Галяутдинова Н.А.</i> К вопросу о склонности к рискованному поведению у подростков.....	40
<i>Гавриленко А.С.</i> Маскулинность – феминность и субъективный возраст в ментальных репрезентациях студентов	43
<i>Герасимук Е.А.</i> Психологические последствия семейного насилия: обзор научных исследований.....	46
<i>Давыдова Ю.А.</i> Взаимосвязь тревожности и готовности к профессиональному выбору у старшеклассников.....	50

<i>Довыденко Л.В., Лукьянченко Н.В.</i> Особенности профессиональной мотивации студентов технических и гуманитарных направлений подготовки.....	55
<i>Дударева А.А.</i> Отношение к школьной травле субъектов образовательной среды	60
<i>Духовникова Л.А., Шамшикова О.А.</i> Особенности самореализации в юношеском возрасте	67
<i>Егоров И.Н. Егорова В.А.</i> Уровень выраженности экстремистских склонностей у ростовских школьников.....	70
<i>Жамалетдинова А.А., Адаскина А.А.</i> Музыкальный фольклор как условие развития эмоциональной отзывчивости у младших школьников.....	75
<i>Журавкина И.С.</i> Концепт «психолог» и «педагог» в сознании студентов	79
<i>Зинатуллина А.М.</i> Биологический возраст и умственная работоспособность студентов магистратуры.....	83
<i>Иванова Д.Ю.</i> Проблема социальной ситуации развития в образовании подростков с социальной дезадаптацией.....	86
<i>Иванова Ю.Д.</i> Психологические особенности личностно-профессиональной ответственности редакторов научных издательств	88
<i>Калакуцкая А.А.</i> Проблемы использования метафорических карт в диагностической работе психолога и пути их решения.....	91
<i>Калинина И.В.</i> Познание личностных качеств в старшем школьном возрасте.....	94
<i>Каримова А.М., Бушина Е.В.</i> Влияние этнической принадлежности на восприятие ролей этнических меньшинств в ситуации школьного буллинга российскими школьниками: факторный дизайн	98
<i>Карнаухова Т.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретический аспект.....	102
<i>Карпунина Д.С., Славутская Е.В.</i> Мотивация, как средство формирования личности ученика кадетского класса в организации учебной и внеурочной деятельности	108

<i>Качанкина Л.В.</i> Гендерные различия суицидальных проявлений у старших подростков	111
<i>Комолов О.Е.</i> Роль эмоциональных отношений с родителями в формировании мотивов выбора профессии у старшеклассников....	116
<i>Константинова О.Б.</i> Совместное решение подростками экспериментально исследовательской задачи с использованием видеосюжетов их взаимодействия.....	121
<i>Кончакова Е.В.</i> Учебная группа как субъект психологической помощи.....	127
<i>Ковалева М.Д.</i> Специфика суицидального поведения школьников среднего и старшего учебного звена (подростковый и ранний юношеский возраст)	133
<i>Кучеренко С.В.</i> Образный рефрейминг как технология психологической помощи и самопомощи в системе образования	137
<i>Лунгу О.В., Могилевская В.Ю.</i> Психологические особенности манипулятивного общения у юношей (на примере газлайтинга)	141
<i>Лыгина Е.П., Шубина А.С.</i> Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков через включение в социально значимую деятельность.....	150
<i>Максимкина С.С.</i> К вопросу о склонности к виктимному поведению подростков в ситуации развода родителей.....	155
<i>Матвеева А.И.</i> Эмоциональный компонент дистанционного взаимодействия педагогов и обучающихся: опыт и ожидания студентов	159
<i>Милютина В.В.</i> Особенности преодоления стереотипов действий в деятельности первоклассников	163
<i>Миронюк В.С.</i> Самооценка подростков, склонных к интернет-зависимости	166
<i>Нерушай А.И., Меркулова О.П.</i> Ориентация на будущее как фактор готовности студентов к саморазвитию	170

<i>Павлова А.А.</i> Самостоятельность детей и подростков в зарубежных исследованиях: обзор публикаций	174
<i>Павлова А.А.</i> Учебные мотивации, успеваемость и социальная среда в школах с программами повышенной сложности	178
<i>Плотникова Ю.П., Бакаева И.А.</i> Особенности профессиональной самооценки и креативности студентов с разным типом мышления	183
<i>Поскакалова Т.А.</i> Театральная деятельность как инструмент интеграции подростков-мигрантов в школьное сообщество	198
<i>Пташиц В.Н.</i> Феномен психологической безопасности личности в психологии.....	202
<i>Репенко М.С.</i> Особенности принятия решения в условиях неопределенности студентами вузов.....	206
<i>Родюшкина М.А.</i> Исследование эмоционально-личностных особенностей у родителей в замещающих семьях	210
<i>Семенова Е.А.</i> Формирование ценностно-смысловых ориентаций у подростков в системе деятельности классного руководителя	218
<i>Сидоренко А.А.</i> Когнитивно-личностное развитие в процессе занятий шахматами с помощью средств рефлексивно-деятельностного подхода.....	224
<i>Солодкова А.В., Шепелева Е.А.</i> Связь знаний о времени детей младшего школьного возраста со становлением универсальных учебных действий и самостоятельностью.....	229
<i>Станкевич О.А.</i> К вопросу о развитии саморегуляции деятельности в младшем школьном возрасте	234
<i>Суворова Е.В., Барабанищikov В.А.</i> Влияет ли интонация на точность распознавания мультимодальных эмоциональных состояний?.....	239
<i>Сутягина Д.Р., Пертая М.В., Зинченко М.В., Соловейкина М.П.</i> Психологическая стабильность и безопасность детей подросткового возраста.....	243

<i>Тимофеева Е.С.</i> Изучение творческих способностей у детей, посещающих различные кружки и секции в учреждении дополнительного образования	249
<i>Трифанова А.А., Барабашкина Е.В., Перяшкина А.А.</i> Гендерные проблемы современного образования	253
<i>Умарова Н.Н., Мозговая В.С.</i> Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество выпускников Колледжа по подготовке социальных работников	257
<i>Феклисова А.А.</i> Фаббинг в образовательной среде.....	262
<i>Хазеева Г.И.</i> Саногенное мышление как разновидность психологической рефлексии	266
<i>Храпунова К.Н.</i> Актуальность исследования толерантности к неопределенности специалистов помогающих профессий с различными чертами характера.....	270
<i>Цыновкина С.А., Меркулова О.П.</i> Особенности коммуникативных навыков у тревожных подростков.....	273
<i>Шамина Н.И.</i> Особенности становления ответственной позиции в ходе проведения восстановительных программ.....	277

Часть 2

Педагогические исследования

<i>Алехина Ю.Н.</i> Теневое образование в России.....	281
<i>Алпатова А.И.</i> Профессиональное развитие учителя в начальном звене высшего образования	285
<i>Алпатова М.Р.</i> Модели развития компетентности будущего учителя в педагогическом образовании	291
<i>Барабашкина Е.В., Перяшкина А.А., Трифанова А.А.</i> Групповая форма обучения как средство формирования компетентности студентов.....	298

<i>Басанова Е.Е.</i> Проблема привлекательности будущей профессии для студентов педагогических специальностей.....	302
<i>Белецкая И.В.</i> Диагностика и прогнозирование отклоняющегося поведения обучающихся в образовательной среде	306
<i>Белкин В.Е.</i> Доступность образования для детей мигрантов в России	312
<i>Васильев И.В.</i> Конвергентный подход как средство формирования естественнонаучной грамотности в дополнительном образовании ...	316
<i>Григорян А.В.</i> Мотивационный компонент развития профессиональной мобильности педагогов дошкольных образовательных учреждений.....	321
<i>Гусейнова С.Д.</i> Практика профориентационной работы в образовательном учреждении.....	325
<i>Жирнова А.И.</i> Дидактический театр как средство развития речевой креативности будущего учителя (на основе педагогического опыта Китая).....	330
<i>Кононова Т.А.</i> Преодоление неуспеваемости у курсантов военного вуза.....	334
<i>Кучебо А.М.</i> Квест как деятельностная форма обучения истории Древнего мира в 5 классе	338
<i>Лихачева Е.А.</i> Психологический тренинг как технология развития навыков взаимодействия и стимулирования учебной деятельности студентов	343
<i>Лондарева С.В.</i> Здоровьесберегающее пространство школы как основа сохранения репродуктивного здоровья обучающихся	347
<i>Лори Л.А.</i> Использование объектов визуального искусства в преподавании иностранных языков	353
<i>Малых Д.Э., Потапова А.С.</i> Технопарк «Кванториум» и его значение в дополнительном образовании школьников.....	357

<i>Мартынец М.С.</i> Роль тренера-технолога в сопровождении учителей по развитию логического действия «делать выводы».....	360
<i>Маслова Н.С.</i> Языковое мышление роста у российских подростков: констатирующее исследование.....	365
<i>Милованова М.С.</i> Финансовая грамотность в контексте обновления содержания школьного образования.....	369
<i>Набиева Р.И.</i> Формирование языковой личности школьников в условиях полилингвального и поликультурного образования.....	373
<i>Насырова Р.Р.</i> Использование квест-технологии при обучении английскому языку в школе	378
<i>Ногтикова В.Р.</i> Скулшутинг как социально-педагогическая проблема	382
<i>Отарашвили А.Р.</i> Реализация технологии уровневой дифференциации в обучении аудированию на иностранном языке в школе.....	386
<i>Рафикова Н.А.</i> Семейное образование как альтернативная форма образования	390
<i>Савинова А.Д.</i> Диагностика и формирование функциональной математической грамотности младших школьников.....	395
<i>Сайфулина В.А.</i> Настольная игра с элементами квеста как способ воспитания толерантности к иноязычной культуре	400
<i>Сидоров А.Н., Ураков А.А., Михайленко Д.М.</i> Формирование финансовой грамотности студентов СПО неэкономических специальностей	404
<i>Скорикова А.А.</i> Внедрение трансдисциплинарного подхода на основе концептов модели 4С/ID в школы России	410
<i>Смирнова Ю.Е.</i> Пропедевтический курс по химии как инструмент развития познавательной активности младших школьников.....	414
<i>Сурнина В.С., Беляева Т.К.</i> Анализ социокультурных потребностей школьников	417

Сюй Цидун

Практика и значение китайско-российского
образовательного обмена в области искусства 424

Таукенова А.Р.

Особенности реализации технологии
портфолио в обучении английскому языку в школе 428

Томилова М.А., Шипилина В.В.

Программа корпоративного обучения по развитию
умений деловой коммуникации у педагогов колледжа 433

Трясунова Е.С.

Конструирование модели подготовки будущих учителей
биологии и химии по дисциплине «Анатомия, морфология
и физиология человека с применением оборудования
Технопарка универсальных педагогических компетенций» 438

Урунтаева Г.А., Гошева Е.Н.

Алгоритм анализа и интерпретации педагогом
детского сада диагностической информации о развитии ребенка 442

Устинов В.Ю.

Лазерный станок в школе: опыт проведения уроков технологии 447

Федосеева Д.Ю., Захарова В.А.

Несформированность действия
планирования как причина ошибок младших
школьников в процессе решения учебных и практических задач 450

Санина С.П., Черкащенко А.С.

Развитие учебного действия планирования
на уроках «окружающий мир» у обучающихся 4-х классов 456

Юргайте Е.А.

Развитие эмоционального интеллекта младших школьников
на уроках музыки в общеобразовательном учреждении 462

Дубровская О.С.

Школа смыслов: мультимедийный
центр как средство развития территории 466

Кочергина Е.В.

Организация и проведение тренировок
по спортивной мотоджимхане с целью повышения
безопасности водителей мотоциклов на дорогах
общего пользования (на примере города Томска) 470

Расторгуева М.Д.

Методика развития исходных естественнонаучных
представлений младших школьников до научных понятий 475

<i>Таривердиева Н.Р.</i> Презентации – компонент проектной работы студента, изучающего РКИ с использованием учебной платформы Blackboard	478
<i>Хапёрская А.Ю.</i> Особенности исходных математических представлений младших школьников и методика по их развитию до научных понятий	480

Часть 3

Исследования в области управления образованием

<i>Барбье Ю.В.</i> Программа «Приоритет 2030» как инструмент развития университетов России.....	485
<i>Большихина И.И.</i> Реализация национального проекта «Образование» на муниципальном уровне	490
<i>Еремеева Ю.Д.</i> Профессионально-личностный портрет будущего менеджера образования.....	495
<i>Жукова О.П.</i> Методика реализации социального партнерства служб ранней помощи и организаций дополнительного образования по вопросам выявления детей группы риска	500
<i>Новоселов Г.М.</i> Зарубежный опыт управления образованием на местном уровне	506
<i>Романова О.А.</i> Формирование общих компетенций в среднем профессиональном образовании: на пути к эффективной модели интеграции	510
<i>Телкова К.П.</i> Эффективные инструменты профилактики профессионального выгорания в деятельности руководителя.....	518
<i>Тимофеева Д.А., Савченко И.А.</i> Эффективность и методы управления образовательными учреждениями на современном этапе	523
<i>Чжан Чаочжэн</i> Концепция управления образованием в соответствии с законом	528

Часть 4

Исследования в области социологии и философии в образовании

<i>Антонова Е.Е., Брагин П.Н.</i> История формирования и современное состояние образовательного пространства на примере Даниловского муниципального района Ярославской области	532
<i>Бортулева Н.Л., Лобанов А.П.</i> Ориентация на социальное доминирование как предиктор социально- политических диспозиций студенческой молодежи	540
<i>Бурьянов М.С., Бурьянов С.А.</i> Развитие образовательной глобалистики 4.0 как одно из важнейших условий поиска адекватных ответов на глобальные проблемы человеческой цивилизации	545
<i>Земченкова В.В., Васильев И.А., Данилова Е.Ю., Лигай Л.Г.</i> Ландшафт научно-исследовательских изысканий российских и зарубежных молодых исследователей образования (на примере ScienceJuice–2021 МГПУ и ECER–2021)	550
<i>Корчак А.Э.</i> Смысловое наполнение термина «качество» в высшем образовании	554
<i>Постникова А.А.</i> Патриотизм «по-французски»: европейский проект и образовательная система	559
<i>Пулатова Н.Э.</i> Студенческое самоуправление как инструмент воспитательной работы в профессиональных образовательных организациях Республики Татарстан	578
<i>Столбова Е.О.</i> Исследование в программе «Ядро бакалавриата ТГУ» как пример сбора обратной связи от преподавателей	582
<i>Столбова Е.О., Назарова А.В., Остапенко М.А.</i> Обратная связь от первокурсников после курса «Погружение в университетскую среду»	585

Часть 5

Исследования в области дошкольного детства и образования

<i>Ахмедьярова Г.М.</i>	
Дидактические средства формирования представлений у старших дошкольников о малой Родине	588
<i>Боготова С.В.</i>	
Дворовые игры как фактор эффективного физического развития в старшем дошкольном возрасте	594
<i>Герасимова-Бобачева Ю.В.</i>	
Понимание дошкольниками содержания книг с дополненной реальностью на примере художественной литературы	597
<i>Гордийчук Т.А., Рябкова И.А.</i>	
Представления родителей о психологических особенностях дошкольников	601
<i>Зырянова О.А.</i>	
Представления взрослых об «идеальной» игрушке для дошкольников	603
<i>Иванова Е.В.</i>	
Особенности консультирования современных родителей при преодолении страхов детей раннего возраста (из опыта работы)	606
<i>Лепина И.П., Козлова С.А.</i>	
Проблема формирования экологической культуры будущего педагога дошкольного образования: взгляды современных ученых и педагогов.....	611
<i>Лозовая А.А.</i>	
Влияние детско-родительских отношений на формирование самостоятельности дошкольников	616
<i>Мелентьева Л.Н., Хабарова Л.В.</i>	
Цветовые предпочтения детского возраста	620
<i>Мостинец К.О.</i>	
Связь способности к социальному взаимодействию с уровнем развития децентрации у детей дошкольного возраста.....	624
<i>Павлова А.В., Славутская Е.В.</i>	
Сравнительный анализ особенностей детско-родительских отношений в семьях с дошкольниками	629
<i>Пеккер Е.А., Гончарова-Тверская О.Н.</i>	
Выявление уровня интереса родителей к народной педагогике	633

Пономарева Е.В.

Взгляд исследований современной науки
на проблему педагогического взаимодействия
дошкольной организации, семьи и школы в аспекте
подготовки детей к обучению в школе 638

Пронякина А.А.

Семейные отношения как фактор
эмоционально-личностного развития дошкольника 644

Пудровская Д.С., Рябкова И.А.

Особенности проявления инициативы у детей 3–7 лет
в рамках реализации разных образовательных программ 649

Рыженко Д.Н.

Проблема влияния конструирования
с использованием деревянного и LEGO конструктора
на развитие мышления и воображения старших дошкольников 652

Семенов А.Е.

Генезис сюжетно-ролевой игры:
становление игры в раннем возрасте 657

Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е.

Отношение родителей к цифровым игрушкам 662

Чеботарёва Д.Д.

Современные страхи дошкольников 665

Шаряфетдинова Г.Р.

Культурно-исторический подход
к исследованию самосознания в раннем онтогенезе 670

Часть 6

Исследования в области развития цифровых технологий в образовании

Аверьянова А.А.

Проблемы онлайн занятий по иностранному языку
в средней школе при переходе на смешанный формат обучения 674

Бахитова С.Р., Захарова И.В.

Развитие инновационных компетенций
педагогов вуза: вызовы цифровизации 678

Бодимер А.А.

Анализ рисков использования ИКТ в обучении
детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения 682

<i>Ворошилина И.В.</i> Опыт инноваций и применения цифровых технологий в учебной деятельности студентов	686
<i>Волченко А.А.</i> Интерактивное обучение как средство развития речевых умений школьников на уроке иностранного языка.....	691
<i>Галичев Н.В., Широгородская П.С.</i> Проблема автоматического измерения сложных конструкторов через открытые задания	695
<i>Босенко Т.М., Григорьев П.К.</i> Методика обучения OLAP системам на основе применения СУБД ClickHouse	698
<i>Гурова Т.И., Ярмухаметова И.В.</i> Исследование цифровых сервисов в сфере образования.....	705
<i>Гусева Д.В.</i> Роль социальных сетей в социализации современных подростков....	710
<i>Демарева В.А., Вяхирева В.В.</i> Опыт разработки практического курса по юзабилити и нейромаркетингу с применением современных цифровых и облачных сервисов	714
<i>Дорогова О.А.</i> Разработка проекта мобильного приложения для оценки речевой готовности детей 6–7 лет к школьному обучению	718
<i>Закирова Э.И., Грахова С.И.</i> Применение искусственного интеллекта в создании диалогового тренажера	721
<i>Залялова А.Р., Запругаева И.А.</i> Цифровые ресурсы в обучении детей с особыми образовательными потребностями.....	724
<i>Зелезинская С.Е.</i> Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи с применением информационно-коммуникационных технологий.....	730
<i>Абакумова Н.Н., Калафат Е.А.</i> Разработка матрицы компетенций для онлайн-курса «Социальное предпринимательство: введение»	736
<i>Макеева Т.В., Киселёва В.Г.</i> «Цифровое кураторство» как технология социальной работы с пожилыми людьми.....	742

<i>Козлова А.Б.</i> Кибербуллинг в подростковой среде: обзор современных исследований.....	749
<i>Косикова Л.В.</i> Информационные предпочтения современных подростков.....	753
<i>Лубягина В.В.</i> Цифровые технологии и конвергентный подход как способ развития естественнонаучной грамотности.....	759
<i>П.А. Сахнюк, Лыгин М.В</i> Применение алгоритмов машинного обучения для улучшения результатов учебного процесса в вузе	763
<i>Малющенко С.Р.</i> Роль и возможности цифровых образовательных технологий для повышения эффективности деятельности образовательных организаций.....	768
<i>Маркелов В.К., Завьялова О.А.</i> Табличный процессор Microsoft Office Excel как альтернативное средство для решения задач единого государственного экзамена по информатике	772
<i>Нерсесян А.А.</i> Использование интерактивных инструментов в дистанционном освоении педагогических дисциплин в вузе	779
<i>Осмоловская С.М.</i> Цифровизация в современной экономике	785
<i>Шинкарёва О.В., Павлова М.Н.</i> Применение игровых информационных технологий в разработке элективных курсов по финансовой грамотности	789
<i>Пекун М.Е.</i> Онлайн-курсы, которые учат учиться: анализ программ.....	794
<i>Пустовских А.О.</i> Цифровизация и новые практики как средство развития и совершенствования школы	799
<i>Свергун В.Е.</i> Использование аудиовизуальных технологий на уроке иностранного языка в школе	803
<i>Босенко Т.М., Сергеева А.И., Шведова С.С.</i> Разработка конструктора учебных планов в профессиональной деятельности репетиторов	806

<i>Восенко Т.М.</i> Development of a curriculum designer in the professional activity of tutors	810
<i>Серова Н.А.</i> Возможности применения информационных технологий в профориентационной работе с обучающимися	814
<i>Соколова Ю.М.</i> К вопросу о компонентном составе иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой среде	819
<i>Солянов А.Д.</i> Смешанное обучение и учебная мотивация младших школьников: особенности и риски	823
<i>Степанов К.Н.</i> Аудиовизуальные технологии как средство интенсификации обучения иностранному языку в школе	827
<i>Сумцова В.О.</i> Использование цифровых технологий в вокальном образовании	832
<i>Суходолова Е.В.</i> Цифровые образовательные технологии и межпредметная трансформация при изучении математики в школе	837
<i>У Линь</i> Ключевые принципы формирования моделей смешанного обучения в современных вузах	841
<i>Фомина О.Н.</i> Использование образовательного потенциала веб-сайтов для обучения русскому языку в старших классах	844
<i>Шахова Е.С.</i> Виртуализация пространства межличностного общения подростков как условие и проблема успешной социализации	849
<i>Яцкова В.В.</i> Эффективная практика развития компетенций педагогов в экономическом лицее при использовании цифровых технологий	856
<i>Болтышев М.Г.</i> Геймификация в практико-ориентированном процессе обучения	858

Часть 7

Исследования в области специальной психологии и инклюзии

<i>Акимова Н.А.</i> Коррекционно-педагогическая помощь тяжело и длительно болеющим детям.....	863
<i>Бабошина Е.В.</i> Особенности разработки индивидуального образовательного маршрута для детей с РАС в дошкольном образовательном учреждении	867
<i>Бесан Д.А., Брыкова А.С.</i> Структура адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС на I ступени общего среднего образования	871
<i>Бирюк А.В.</i> Рефлексия и творческий потенциал в учебной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья.....	876
<i>Богатыревич Ю.В.</i> Проблема флексибельности полезависимых и полenezависимых специалистов помогающих профессий	880
<i>Власова Р.Д.</i> Особенности эмоционального интеллекта детей с ТНР: анализ проблемы	884
<i>Гагкоева Л.Э.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с минимальными нарушениями развития в условиях инклюзивного процесса	888
<i>Гаращенко В.В.</i> Специфика речевой деятельности у дошкольников с нарушениями слуха в контексте прогнозирования	892
<i>Жирнова У.Б., Заббарова А.И.</i> Антиципационная состоятельность у подростков с нарушенным интеллектом	898
<i>Исламова З.И., Гильманова А.Р.</i> Организационно-педагогические условия сопровождения формирования социально – коммуникативных навыков у младших школьников с овз во внеурочной деятельности	901

<i>Гришина Е.О.</i> Лексико-семантический фактор готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития.....	906
<i>Груздева Т.А.</i> Индивидуальные особенности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, влияющие на их социально-психологическую адаптацию в вузе.....	911
<i>Данилина Е.В.</i> Оценка сформированности моторной сферы у детей 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья с двигательльно-координационными нарушениями.....	917
<i>Драчева Н.А., Кряжевских Е.Г.</i> Альтернативная дополнительная коммуникация и игра в работе с неговорящими детьми 4–5 лет	921
<i>Ермакова В.В.</i> Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути решения (из опыта тульского региона)	925
<i>Касимова Э.Г., Зайнуллина А.З.</i> Изучение особенностей фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи	930
<i>Киреева З.М.</i> Изучение познавательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	934
<i>Кондратьева М.Е.</i> Проблемы адаптации к условиям сопровождаемого проживания девушек с тяжелыми множественными нарушениями развития	939
<i>Фабрицкая А.В., Коржова В.В.</i> Арт-терапия как технология в работе с подростками с девиантным поведением.....	943
<i>Фёдоров В.В., Кучерова Е.Ю.</i> Особенности копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях у подростков с расстройством пищевого поведения	948
<i>Куртанова Ю.Е., Горбачева К.А.</i> Коррекция тревожности и страхов у детей с соматическими заболеваниями в условиях стационарного лечения.....	952
<i>Лазарева Д.Р.</i> Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	957
<i>Маер Х.Г.</i> Формирование навыков безопасного поведения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	962

<i>Михайлова И.С., Щербакова А.М.</i> Возрастные особенности картины мира детей и подростков с нарушениями развития	967
<i>Мосина Т.О., Кожанова Т.М.</i> Результаты диагностики навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста в инклюзивной группе образовательной организации	972
<i>Музалева Е.В.</i> Изучение потенциала семьи и вклада родителей в обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	975
<i>Мурадян С.С., Зурначян Г.Г.</i> Проблемы и решения инклюзивного образования в республике Армении	980
<i>Непомнящая Т.П.</i> Возможности содействия развитию способов контроля и саморегуляции деятельности у детей с гиперактивностью и дефицитом внимания средствами рефлексивно-деятельностного подхода	983
<i>Неустроева Е.С.</i> Использование приемов творческого рассказывания по коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	987
<i>Орлова О.С.</i> Выявление особенностей связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)	992
<i>Порошина А.М.</i> Особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталых подростков	997
<i>Артемяева Т.В., Пужайкина А.В.</i> Взаимосвязь антиципационной состоятельности и социальной адаптации у подростков с расстройствами аутистического спектра	1004
<i>Селезнева Г.А.</i> Особенности тьюторского сопровождения семей с детьми с ОВЗ	1009
<i>Карпушкина Н.В., Самсонова Н.Л.</i> Психологическое сопровождение родителей с тяжелыми и множественными нарушениями развития	1011

<i>Савкина С.В.</i> Особенности развития эмпатии у детей 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья.....	1016
<i>Смолина А.В.</i> Особенности психолого- педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении	1020
<i>Нигматуллина И.А., Сефершаева А.А.</i> Социальные истории как метод формирования речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	1025
<i>Тимченко И.В.</i> Исследование инклюзивной грамотности студентов вуза.....	1028
<i>Трунова М.С.</i> Проблемы адаптации к дошкольному учреждению детей с тяжелыми формами ДЦП	1032
<i>Фахриева З.У., Исламова З.И.</i> Центр «семья» как эффективная форма психолого-педагогической и социальной помощи замещающей семье, воспитывающей детей-сирот с ОВЗ....	1036
<i>Сунько Т.Ю., Фёдорова К.Е.</i> Особенности построения связного рассказа по сюжетной картинке старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи	1041
<i>Исламова З.И., Хазиева А.З.</i> Система взаимодействия педагогов и специалистов ДОУ в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ	1046
<i>Корниенко А.А., Царёва А.Ю.</i> Особенности мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивных классах	1051
<i>Цирульникова О.В.</i> Роль изобразительной деятельности в образовании младшего школьника с РАС.....	1056
<i>Шевелева А.В., Плешакова М.В.</i> Сущность технологий фандрайзинга в управлении инклюзивным и коррекционным образованием	1061
<i>Ослон В.Н., Шунчева М.И.</i> Субъективное благополучие подопечных детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях родственников ...	1065

Юдина А.О., Юрикова Е.Д., Нигматуллина И.А.

Использование учителем-логопедом
интерактивных форм при работе с родителями
детей с расстройствами аутистического спектра..... 1070

**XXI Международная научно-практическая
конференция молодых исследователей образования
Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы
исследований для решения глобальных и локальных проблем**

Тезисы конференции

Формат: 60*90/16. Гарнитура Times.
Усл. печ. п. 68,7. Усл.-изд. л. 59,6.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29