

АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



МОСКОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ХVIII ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ
МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

МОСКВА 2019



**Ассоциация исследователей образования
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**XVIII Всероссийская
научно-практическая конференция
молодых исследователей образования**

Тезисы конференции

Москва 2019

ББК 88

XVIII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 569 с.

Печатается по решению оргкомитета XVIII Всероссийской научно-практической конференции «Молодые исследователи образованию» (май 2019)

Редакционная коллегия:

Марголис А.А., Агранович М.Л., Афанасьев П.Н., Баилова Т.А.,
Богданова Т.Г., Гуружапов В.А., Куравский Л.С., Моисеев А.М.,
Нечаев Н.Н., Ничипоренко Л.К., Платонов В.Н., Поливанова К.Н.,
Рубцова О.В., Сериков В.В., Смирнова Е.О., Ушаков К.Д.,
Филиппова Е.В., Шведовская А.А., Юрьев Г.А., Яфизова Р. И.

XVIII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования.

Материалы издаются в авторской редакции

ISBN 978-5-94051-171-7

ББК 88

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2019.

Часть 1.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Подростковый суицид. Факторы и риски

Абрывалина О.А.
магистрант факультета
экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Eskada81@mail.ru

Научный руководитель – Березина Т.Н.

Проблема суицидального поведения подростков стала особо актуальной в последние годы. Большинство развитых стран мира на данный момент столкнулись с глобальной социально-психологической проблемой: самоубийство является одной из десяти наиболее распространенных причин преждевременной смерти. Тенденции к проявлению суицидального поведения, осознанного желания покончить с жизнью, коснулись, в том числе, и жителей Российской Федерации. Психологами отмечается, что до 13 лет суицидальные попытки являются редкими, в то время как с 14–15 лет суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума в 16–19 лет. В наши дни суицидальное поведение не рассматривается как однозначно патологическое явление, характерное для больных людей, в большинстве случаев это поведение психически нормального человека и носит междисциплинарный характер. Его активно изучают в рамках суицидологии, психологии и педагогики, ввиду как распространенности, так и неоднозначности. Специалисты задаются вопросом: как могут сочетаться самоубийство и подростковость – пора расцвета жизненных сил; в чем причины подростковых самоубийств, в чем их особенности и каковы средства борьбы с ними?

Целью нашей статьи является теоретический анализ данных современной суицидологии для выявления основных психологических рисков подросткового суицида.

Используются теоретические методы: обобщения, анализа, синтеза, классификации.

Социальные и индивидуальные мотивы подросткового суицида. На данный момент существует большое количество подходов, с различных сторон объясняющих происхождение и развитие суицидальных рисков: классические теории, такие как медицинская модель С.Е. Бурдена, социокультурная модель Д.Э. Дюркгейма, целая группа психодинамических теорий суицида, мотивационная модель Э. Шнейдмана и другие.

Мотивы самоубийств можно условно разделить на 2 группы: социальные (безработица, бедность, войны, дискриминации по этническим и иным причинам) и индивидуальные (тяжелые болезни, негативные взаимоотношения в семье, психические расстройства, утрата близких людей).

Подростковый возраст, как особая возрастная категория, находящаяся, по сути, между детством и взрослостью, подвержена влиянию причин обеих групп.

Суицидальное поведение у подростков, имея сходство с действиями взрослых, отличается естественным возрастным своеобразием. Детям свойственна повышенная впечатлительность и внушаемость, эгоцентризм, склонность к самоанализу, способность ярко чувствовать и переживать, склонность к колебаниям настроения, пессимизм, слабость критических способностей, устремленность, импульсивность в принятии решения. Нередки случаи, когда самоубийство подростков вызывается гневом, протестом, злобой или желанием наказать себя и других. Эмоциональная нестабильность, часто ведущая к суициду, в настоящее время считается вариантом временного видоизменения характера, (патологией идентичности, по Э. Эриксону) почти у четверти здоровых подростков. Основные мотивы суицидального поведения у подростков:

1. Переживание одиночества, непонимания и обиды;
2. Действительная или мнимая утрата любви родителей, неразделенное чувство и ревность;
3. Переживания, связанные со смертью, разводом или уходом родителей из семьи;
4. Чувства вины, стыда, оскорбленного самолюбия, самообвинения;
5. Боязнь позора или унижения;
6. Страх наказания, нежелание извиняться;
7. Чувство мести, злобы, протеста; угроза или вымогательство;
8. Желание привлечь к себе внимание, вызвать сочувствие, избежать затруднительной ситуации;
9. Подражание друзьям, сверстникам, героям книг, фильмов («эффект Вертера») [4, с. 52].

Самая отличительная черта психологии детей – отсутствие страха смерти. И ошибочно относить попытки детей и подростков к демонстративным действиям. Дети, в силу отсутствия жизненного опыта и осведомленности, не могут использовать метод выбора. У подростков формируется страх смерти, но, как таковой, еще не осознается представление о ценности жизни. Общая неустойчивость, недостаточность критики, повышенная самооценка и эгоцентризм создают условия для снижения ценности жизни, что негативно окрашивает эмоциональность подростка, а в конфликтной ситуации создает предпосылки для суицидального поведения.

Подростковый возраст является критическим, но только в отношении становления характера как базиса личности. Личность в целом как система отношений с ее интеллектом, способностями, наклонностями, мировоззрением и другими компонентами продолжает формироваться и после достижения физической зрелости. Характер же закладывается именно в подростковом возрасте и в дальнейшей жизни лишь под влиянием чрезвычайных воздействий, способен претерпеть значительные изменения. В период становления характера, бывают особенно видны его типологические черты, как эндогенно обусловленные, так и привнесенные воспитанием – выявляются различные типы акцентуаций характера. Обычно акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с повзрослением. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых случаях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях. При каждом типе акцентуации имеются свойственные только ему, отличные от других типов,

слабые места. Будучи крайними вариантами нормы, акцентуации характера сами по себе не могут быть клиническим диагнозом. Если диагностическое заключение говорит только об акцентуации характера, то по сути дела оно свидетельствует о психическом здоровье.

Доказано, что большая часть самоубийств совершается лицами, имеющими предрасположенность к суицидальным формам реагирования на трудные, кризисные обстоятельства. Исследования показали (А.Г. Абрумова, Г.И. Каплан, Б.Дж. Сэдок, К. Hawton, J. Williams), что данная предрасположенность обусловлена рядом факторов: генетических, биологических, а также социально-средовых. В числе последних наличие травмирующих психику ситуаций, дефектов воспитания, отягощенный семейный анамнез (в том числе суицидальные попытки или суициды среди близких родственников), частые конфликты в кругу общения или в семье.

Отечественные психологи и психотерапевты (Ж.К. Дандарова, И.В. Дубровина, С.А. Игумнов) выделяют ряд специфических факторов, способствующих суицидальному поведению подростка: школьная дезадаптация, семья с низким социальным статусом, утрата позитивных контактов со сверстниками, аддиктивное поведение, ментальное расстройство и др.

Попытки суицида как манипуляция. Американский психолог Д. Элкиндр считал, что главная причина возникновения суицидальных попыток и собственно суицида – это давление родителей на подростков с целью заставить их добиваться успеха.

Л.Т. Тетерина считает, что в подростковом возрасте совершаются в основном попытки самоубийств с целью привлечения внимания взрослых, с целью подражать кумиру («эффект Вертера»). Автор отмечает значительную осмысленность, понимание совершаемого как отличительную особенность самоубийств.

Суицид как аффективная реакция. Так, согласно исследованиям А.Е. Личко, изучившим поведение подростков и молодежи в возрасте 14–18 лет, суицидальные действия зачастую совершаются на фоне острой аффективной реакции, которая развивается по механизму «короткого замыкания», когда малозначительный повод может стать «последней каплей» и спровоцировать суицидальное действие [3].

Часто суицидальное поведение у подростков, а затем и взрослых, рассматривается как результат формирования и развития определенного «жизненного сценария», закладываемого еще в раннем детстве.

Характер семейного окружения во многом влияет на возможность проявления суицидальных тенденций. Наиболее важные обстоятельства, пробуждающие возможность проявления в дальнейшем аутоагрессии – это ранние утраты (смерть близкого родственника, развод родителей, уход одного из родителей из семьи) искажает психическое состояние и развитие у детей, в том числе, у подростков; хроническая деструктивная атмосфера, формирующая негативные образы родителей в мышлении ребенка, хаос во взаимоотношениях (отвержение, неприязнь к ребенку, жестокое обращение, сугубо негативная оценка поведения и заслуг ребенка, абьюз).

Согласно социологической теории риска основной причиной возникновения суицидального поведения является неспособность индивида адаптироваться к изменяющейся / опасной / рискогенной социальной среде. В результате мно-

гочисленных эмпирических исследований, проведенных российскими учеными (А.Г. Амбрумова, Ю.Р. Вагин) [1, 2] была выявлена зависимость суицидальных проявлений от социально-демографических и индивидуально-личностных свойств, от социально-экономической и политической ситуации в стране. Исследователи доказали, что одни индивиды склонны к рискованной деятельности и, соответственно, подвержены суицидальному поведению, а другие – нет. Так появился термин «группы риска». Представители «групп риска» воспринимаются членами общества как «другие», отличные, не соответствующие их представлениям о правильном и должном, а значит, они являются потенциальным источником социальных рисков для остальных. Социологи используют это понятие для характеристики людей, склонных к рискованной деятельности и подверженных социальным рискам (в том числе суицидальному риску) в силу ряда объективных (социальных) и субъективных (психологических) причин.

Таким образом, можно выделить основные социально-психологические факторы, провоцирующие суицидальное поведение личности:

1. принадлежность к «группам риска»;
2. индивидуальные особенности психологической структуры личности;
3. влияние социально-опасной ситуации, в которую человек неожиданно попадает;
4. нарушение в системе межличностных отношений как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками;
5. наличие социальных рисков, распространенных в данном социуме.

В тоже время следует учитывать и личностные факторы, формирующие устойчивость индивида к суицидальному риску, препятствующие реализации суицидальных намерений: страх смерти, религиозность, чувство долга перед близкими людьми, личное негативное отношение к суицидальной модели поведения, надежда на положительное разрешение ситуации и прочее [1].

Взаимодействие этих факторов определяет поведение подростка в ситуациях суицидального риска.

Совершаются самоубийства по различным мотивам и поводам, но всегда вытекают из конфликта либо внутри личности, либо личности и окружающей среды, когда индивид не может разрешить такой конфликт иным, более позитивным путем.

Литература:

1. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства // Социально и клиническая психиатрия. 1996. № 4.
2. Вагин Ю.Р. Профилактика суицидального и аддиктивного поведения у подростков/ Пермь, 1999.
3. Личко А.Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии//Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева, 1993, N 1. – СПб., 1993.
4. Павлова Т.С., Банников Г.С. Современные теории суицидального поведения подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. – 2013, № 4, с. 50–69.

Сравнительный анализ особенностей идентичности личности у студентов-психологов и студентов других специальностей

Агеев Н.Я.

*студент факультета
консультативная и клиническая психология
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nikitoageev@gmail.com*

Научный руководитель – Архангельская В.В.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что проблематики, связанные с феноменом идентичности становятся всё более масштабными и серьезными не только в научной среде, но и в обществе в целом. Всё чаще в средствах массовой информации, в сети интернет мы встречаемся со следующими терминами: идентичность личности, гендерная идентичность, половая идентичность и, конечно, профессиональная идентичность. Именно последний термин помогает нам взглянуть на феномен идентичности более точно, т.к. наша работа акцентирована на идентичности у студентов.

В своем исследовании мы хотим обратить внимание на то, что в исследованиях, посвященных психологическим службам на психологических факультетах, часто звучит мнение о том, что психологическое образование далеко не всегда является достаточно безопасным (Кринчик, 2005). Трудно не согласиться с этим мнением, так как психология – это наука о человеке и в процессе своего профессионального становления психолог также узнает что-то не только о других, но и о себе самом, что может быть совершенно нежелательно для него. Также для нас важную роль играет понятие «профессиональная идентичность», которая, по мнению ряда авторов (Зеер, Сыманюк, 2005; Манукян, 2003), также носит кризисный характер и остается малоисследованным то, как пересекаются личностная идентичность и профессиональная. В связи с этим нами было решено сравнить показатели статусов идентичности личности у студентов-психологов и у студентов других специальностей.

Объектом исследования является идентичность личности, а предметом исследования являются особенности идентичности личности у студентов-психологов и у студентов других специальностей.

Цель исследования провести сравнительный анализ особенностей идентичности личности у студентов-психологов и студентов других специальностей.

Гипотезы:

1. Студенческий период является кризисным для становления идентичности. Наибольшее распространение у студентов будет иметь мораторий идентичности.
2. Студенты-психологи более подвержены кризису идентичности в связи с чем у них будут более высокие показатели по мораторию идентичности, чем у студентов других специальностей.
3. Высокие показатели по мораторию личности связаны с высоким уровнем рефлексии и осмысленности жизни.

С целью эмпирической проверки гипотезы было проведено исследование на выборке из 306 студентов (60 – студенты-психологи, 246 – студенты других специальностей).

Методы исследования:

1. Для оценки статусов идентичности использовалась методика «Объективно-го измерения статуса эго-идентичности Дж.Р. Адамса) в адаптации Т.А. Гавриловой и Е.В. Глушак (2011г.).
2. Для оценки типа рефлексии использовался опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева (2009г.).
3. Для оценки уровня осмысленности жизни использовался тест «Смысло-жизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

Результаты и выводы:

1. В результате проведенного исследования были выявлены наиболее распространенные статусы идентичности для нашей общей выборки (N=306). Ими являются статусы мораторий и достигнутая идентичность, что указывает на то, что студенчество – кризисный или посткризисный период становления идентичности.
2. Для студентов-психологов (N=60) куда менее выраженным является статус принятая идентичность, чем для студентов других специальностей (N=246). Лишь по данному статусу были выявлены значимые различия в распределении у студентов-психологов и студентов других специальностей.
3. Также стоит отметить, что у студентов-психологов не было выявлено значимых связей статусов идентичности между собой. Между собой сопоставлялись: диффузная идентичность, принятая идентичность, мораторий идентичности и достигнутая идентичность. Однако, значимые связи между статусами идентичности (связь между мораторием идентичности и диффузной идентичностью, достигнутой идентичностью) были выявлены у студентов других специальностей, что может указывать на то, что в выборке студентов других специальностей присутствуют характеристики присущие кризису идентичности, а также посткризисные и докризисные характеристики. Также можно говорить о том, что присутствует переход внешней системы ценностей (принятой идентичности) во внутреннюю (достигнутая идентичность).
4. Нами были выделены значимые связи между статусами идентичности и осмысленностью жизнь. Так диффузная идентичность имеет значимую обратную связь с осмысленностью жизни, а достигнутая идентичность имеет значимую прямую связь с осмысленностью жизни.
5. Нами не было получено значимых результатов, на основании которых можно было бы говорить о том, что студенты-психологи имеют значимые различия в распределении статусов идентичности, однако существенные различия в распределении были получены при анализе типов рефлексии и осмысленности жизни. Наши результаты указывают на то, что психологи более склонны к системной рефлексии и имеют более высокий уровень осмысленности жизни, чем студенты других специальностей.

Литература:

1. *Кринчик Е.П.* К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2005. № 2.
2. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Психология профессиональных деструкций: учеб. Пособие для вузов. М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240с.

3. Манукян В.Р. Субъектная картина жизненного пути и кризисы взрослого развития: дис. Канд. Психол. Наук. СПб., 2003. 217 с.

Академическая мотивация и цели профессионального саморазвития студентов в условиях электронной образовательной среды

*Александрова Л.А., Будрейка Н.Н.
факультет дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ladaleksandrova@gmail.com*

Сегодня много говорится о повышении самостоятельности студентов при выборе учебных курсов и построении ими собственной уникальной образовательной траектории. Много делается для того, чтобы у студентов была возможность выбора, расширяется спектр доступных образовательных ресурсов. Многие вузы размещают свои учебные курсы на онлайн платформах, засчитывают студентам дисциплины, освоённые на данных ресурсах. Однако, процесс обучения в условиях электронной образовательной среды предъявляет повышенные требования к мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов. Наше исследование призвано внести вклад в понимание вопроса.

Теоретической основой исследования стала теория самодетерминации, обзор которой на русском языке представлен в работах Т.О. Гордеевой [1]. В исследовании приняли участие 50 студентов с инвалидностью и 40 условно здоровых студентов (далее УЗ), бакалавриата факультета дистанционного обучения МГППУ, обучающихся в условиях электронной образовательной среды. Были использованы: 1) Шкалы академической мотивации [2], 2) список целей [3] включающий профессионализм, самосовершенствование и творческая самореализация, имеющие непосредственное отношение к профессиональному развитию и саморазвитию студентов. Респондентам предлагалось оценить степень желательности достижения целей по шестибальной шкале Лайкерта, где 0 – «не имеет значения», и 6 – «крайне важно достичь». Исследование проводилось в онлайн режиме. Для анализа данных использовалась SPSS 23.0.

Использование непараметрического критерия Манна-Уитни не показало значимых различий в предпочтении УЗ студентами и студентами с инвалидностью перечисленных целей профессионального развития: в обеих группах они находились на уровне $M=5$ баллов и выше: «очень важно достичь». Однако, были выявлены различия в показателях шкал академической мотивации: у студентов с инвалидностью достоверно выше показатели интроецированной мотивации ($p<0,05$), по другим шкалам академической мотивации различий не обнаружено. Далее мы традиционно пошли по пути раздельного рассмотрения корреляционных матриц УЗ студентов и студентов с инвалидностью, параллельно сопоставляя корреляционные матрицы и коэффициенты корреляции.

Между целями профессионализма, самосовершенствования и творческой самореализации обнаружены множественные значимые взаимосвязи в обеих группах. Для УЗ студентов ($N=40$) все перечисленные взаимосвязи достигают уровня значимости $p<0,001$. У студентов с инвалидностью все перечисленные

цели замыкаются на цель самосовершенствования ($p < 0,001$), соответственно, и стремление к творческой самореализации связано с профессионализмом через стремление к самосовершенствованию ($r = 0,51$; $p < 0,001$), здесь нет значимых связей «всего со всем», как у УЗ студентов. Если у УЗ студентов эти цели представляют собой единый блок, то у студентов с инвалидностью они группируются вокруг цели самосовершенствования.

Взаимосвязи между самими шкалами академической мотивации в рассматриваемых группах также имеют общее и специфичное. Идентичные по значимости взаимосвязи с уровнем значимости от $p < 0,01$ до $p < 0,001$ получены между всеми шкалами академической мотивации, при этом в обеих группах отсутствует связь внутренней и интроецированной мотивации, занимающей промежуточное положение между внешней и внутренней. Однако, выявлена и специфика взаимосвязей, например, при наличии общих для обеих групп значимых взаимосвязей интроецированной мотивации с мотивацией самоуважения ($p < 0,01$) и внешней мотивацией ($p < 0,001$) у УЗ студентов она дополнительно противопоставляется мотивации достижения ($r = -0,37$; $p < 0,01$). Мотивация самоуважения у УЗ студентов, связана с внешней мотивацией ($r = 0,31$; $p < 0,05$), чего у студентов с инвалидностью не наблюдается. Это позволяет говорить об общем и специфическом в структуре мотивации учебной деятельности рассматриваемых групп студентов.

При рассмотрении взаимосвязей между целями профессионализма, самосовершенствования и творческой самореализации и мотивацией учебной деятельности обнаружено, что общими для обеих групп являются только связи шкал академической мотивации и стремления к профессионализму; у студентов с инвалидностью других связей между рассматриваемыми переменными не выявлено.

Так, стремление к профессионализму в обеих группах показало положительную взаимосвязь с внутренней мотивацией ($p < 0,05$), мотивацией достижения ($p < 0,01$), саморазвития ($p < 0,001$), отрицательную – с амотивацией ($p < 0,05$). Дополнительно у УЗ студентов значимость цели профессионализма демонстрирует значимые отрицательные взаимосвязи с интроецированной и внешней мотивацией ($p < 0,05$ для обеих шкал мотивации). Следовательно, стремление к профессионализму является внутренне значимой целью для студентов обеих групп, но у УЗ студентов еще и противопоставляется внешней мотивации, такие как оценка и чувство вины и долга. Следовательно, достижение данной цели для всех студентов – это внутренне мотивированная и автономно регулируемая деятельность, так как внутренняя мотивация, мотивация достижения, саморазвития – это механизмы внутренней, автономной регуляции деятельности [1].

Высокая значимость *стремления к самосовершенствованию* у УЗ студентов имеет положительные связи с внутренней мотивацией ($r = 0,38$ $p < 0,05$), мотивацией достижения ($r = 0,37$ $p < 0,05$), саморазвития ($r = 0,39$ $p < 0,05$), и существенно более значимые отрицательные: с интроецированной ($r = 0,45$ $p < 0,01$), внешней мотивацией ($r = 0,50$ $p < 0,01$) и амотивацией ($r = 0,33$ $p < 0,05$). Повышение ценности *творческой самореализации* у УЗ студентов демонстрирует значимые положительные взаимосвязи с внутренней мотивацией ($r = 0,38$, $p < 0,05$) мотивацией достижения ($r = 0,51$ $p < 0,001$) и саморазвития ($r = 0,42$ $p < 0,01$), из чего следует, что стремление к этим целям является внутренне мотивированным, а достиже-

ние этих целей основано на внутренне мотивированной и автономно регулируемой самим студентом учебной деятельности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что цели профессионального саморазвития являются внутренними для студентов, обучающихся в электронной образовательной среде, а учебная деятельность, направленная на достижение этих целей является внутренне мотивированной и автономно регулируемой. Как совместить внутреннюю мотивацию и автономную регуляцию учебной деятельности, направленной на достижение целей профессионального саморазвития, с необходимостью саморегуляции учебной деятельности в соответствии с внешне заданными сроками и требованиями, а также с контролем и оценением со стороны преподавателя – вопрос, требующий дальнейшего исследования.

Литература:

1. *Гордеева т.О.* Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: проблемы развития теории // психологические исследования: электрон. Науч. Журн. 2010. N 4(12). Url: <http://psystudy.Ru> (дата обращения: 08.05.2019)
2. *Гордеева т.О. Сычев о.А. Осин е.Н.* Опросник «шкалы академической мотивации // психологический журнал, 2014 т.35 № 4 Стр. 98–109.
3. *Иванченко г.В.* Представления студентов выпускных курсов о возможном: региональные и гендерные различия // психология. Журнал высшей школы экономики, 2008. Т.5. № 1. С.32–63.

Моральное развитие и система убеждений подростков с девиантным поведением

Алмаева Е.А.
аспирант факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
alkatya94@mail.ru

Научный руководитель – Дозорцева Е.Г.

Актуальность изучения проблемы девиантного поведения подростков обусловлена имеющейся тенденцией к увеличению количества школьников, имеющих отклонения в поведении, утяжелению правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. В настоящий момент особую важность приобретает разработка и построение эффективной профилактической работы с подростками, склонными к девиантному поведению. Коррекция уровня морального сознания и система убеждений являются основными мишенями профилактической работы, так как именно указанные факторы влияют на выбор подростками схем поведения, оценку ими поступков окружающих и происходящих событий [1;2]. Мироззрение подростка, принципы, которых он придерживается и которыми руководствуется, определяют его отношение к социальным нормам, принятым в обществе, и отражаются на поведении подростка.

Целью работы является выявление особенностей морального сознания и системы убеждений подростков с девиантным поведением для последующей коррекции их дезадаптивных установок. Гипотезами исследования послужили следующие предположения: 1) для подростков с девиантным поведением в отличие от подростков с нормативным поведением характерны более низкие уровни развития морального сознания по сравнению с подростками с норматив-

ным поведением, и когнитивные искажения; 2) коррекционная работа в форме тренинга, направленная на коррекцию уровня морального сознания и базовых убеждений, изменяет характеристики морального сознания и имеющуюся систему убеждений у подростков с девиантным поведением.

Выборку исследования составили 107 учащихся 13–15 лет, разделенные на группы подростков с девиантным поведением (49 человек, средний возраст испытуемых – $14,38 \pm 0,55$) (экспериментальная группа) и нормативным поведением (58 человек, средний возраст испытуемых – $14,03 \pm 0,6$) (контрольная группа). Каждой группе предъявлялись следующие методики: «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), «Справедливость – работа» (С.В. Молчанов), «Диагностика наличия и выраженности иррациональных установок» (А. Эллис), «Диагностика социоморальной рефлексии – краткая форма» (СРД-КФ) (модифицирована А.А. Хвостовым), «Шкала базовых убеждений» (Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой), «How I think» («Как Я думаю», Т. Гиббс, Д. Баррига).

С целью коррекции базовых убеждений и уровня морального сознания подростков, разработана коррекционно-развивающая программа, в основе которой лежит программа EQUIP (предложена Дж. Гиббсом, Г. Поттером, А. Гольдштейном) и программа Discovery (разработана Дж. Береби). Программа EQUIP основывается на социально-когнитивной теории, согласно которой действия индивида зависят от его интерпретации социальных событий. Ошибочное объяснение ситуации, в связи с наличием у подростка когнитивных искажений, может выступать одним из факторов появления у него асоциального поведения [3].

Работа по программе EQUIP направлена на коррекцию иррациональных убеждений у подростков, формирование просоциальных установок и включает в себя три компонента: моральное развитие, работа по совладению с гневом, развитие социальных навыков.

Программа включает в себя 15 занятий, каждый компонент (моральное развитие, работа по управлению гневом, развитие социальных навыков) прорабатывается с подростками в течение 5 встреч длительностью 1–1,5 часа.

В ходе коррекционной работы по повышению уровня морального сознания подростков в группах происходило обсуждение моральных дилемм. Подросткам предлагались дилеммы, после чего они отвечали на вопросы, связанные с проблематикой конкретной дилеммы. Для определения актуальных для подростков моральных проблем предварительно была сформирована фокус-группа, на основании опроса которой была создана серия моральных дилемм, использованных в коррекционно-развивающей программе.

Анализируя предварительные результаты, можно отметить, что для подростков с девиантным поведением в большей степени характерен доконвенциональный уровень развития морального сознания: подростки ориентированы на удовлетворение собственных потребностей и на избегание наказания. У подростков с девиантным поведением более выражены, чем у их сверстников с нормативным поведением, когнитивные искажения: центрация на собственных потребностях, склонность к обвинению других.

Исходя из предварительных результатов проведения занятий с группой подростков с девиантным поведением, можно отметить, что у группы повысились показатели уровня морального развития до конвенционального уровня стадии

поддержания закона и порядка, а также проявилась тенденция к уменьшению обвинения других.

В результате проведения занятий с группой подростков с нормативным поведением не было выявлено изменений, однако были отмечены тенденции к снижению дихотомического мышления, центрации на собственных потребностях, минимизации наносимого ущерба, к повышению установки на соблюдение законов и норм.

Литература:

1. Молчанов С.В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития // Портал психологических изданий PsyJournals.ru – http://psyjournals.ru/kip/2007/n1/Molchanov_full.shtml. 2007. № 1. С. 1–7.
2. Bless H. Social cognition: How individuals construct social reality / H. Bless, K. Fielder, F. Strack // Hove and New York: Psychology Press. 2004. 248 p.
3. Brugman D., Gibbs J.C. Guest editors' introduction: The EQUIP program: Towards and evidence-based program for the prevention and reduction of antisocial behavior // Journal of Research in Character Education. 2010. Vol. 8. N.1. P. 77–95.

Особенности взаимосвязи учебной и внеучебной мотивации младших школьников и подростков

Андряхина М.Н.
студентка педагогического факультета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия
andriyakhina.mari@mail.ru

Научный руководитель – Карпова Е.В.

В психологической науке большое внимание уделяется исследованию учебной мотивации и тем факторам, которые на неё влияют [2]. Вместе с тем, мотивация внеучебной деятельности изучена недостаточно. В работах Е.В. Карповой предложен новый подход к пониманию внеучебной мотивации [1]. Автор отмечает, что традиционно, само определение данного понятия носит «отрицательный характер», внеучебные мотивы – это *не* учебные мотивы. Они рассматриваются обычно как второстепенные, менее значимые. Они при этом оказываются либо никак не связанными с мотивацией учебной деятельности (отсюда и трактовка внеучебных мотивов как не – учебных), либо связанными с ней чисто внешним образом. При существующем «отрицательном» способе определения внеучебной мотивации предполагается, что исходно представлена *учебная* мотивация, а *затем* на ее фоне складывается *внеучебная* мотивация. В действительности же все обстоит совсем наоборот: исходно существует личность и ее мотивационная система, а затем личность по каким – либо причинам обретает направленность на освоение и реализацию учебной деятельности, формируются собственно мотивы этой деятельности. Они вторичны и занимают большее или меньшее место в общей структуре мотивационной системы личности. Отсюда следует, что в известном смысле внеучебная мотивация является исходной для формирования самой мотивации учебной деятельности. Внеучебная мотивация в широком смысле – это *вся* мотивационная система личности *за исключением* тех мотивов, которые *непосредственно* связаны с учебной деятельностью. На основе внеучебных мотивов в широком смысле формируются и развиваются

собственно учебные мотивы. Поэтому, внеучебная мотивация выступает как смыслообразующая по отношению к собственно учебной мотивации. А, если это, действительно, так, то закономерно возникает вопрос: каким образом (позитивно или негативно) влияет и влияет ли внеучебная мотивация на успешность учебной деятельности, как взаимосвязаны эти два типа мотивации (учебная и внеучебная). Мы предположили, что мотивация учебной деятельности у школьников будет выше, если будет лучше развита у них внеучебная мотивация.

В исследовании принимали участие 80 человек – младших школьников и подростков. Использовались методика диагностики уровней учебной мотивации Н.Г. Лускановой и разработанная нами методика исследовательского типа на диагностику уровней внеучебной мотивации. Основные результаты заключаются в следующем. Оказалось, что 30 % испытуемых первоклассников и 22 % семиклассников обнаружили очень высокий уровень учебной мотивации. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Высокий уровень (хорошая школьная мотивация) имеется также у 30 % испытуемых первоклассников и у 22 % семиклассников. Подобный уровень мотивации является средней нормой. Далее мы выявили, что 27 % первоклассников и 32 % семиклассников имеют средний уровень (положительное отношение к школе), но школа привлекает больше внеучебной деятельностью, чем учебной. Низкая школьная мотивация – у 18 % учащихся первого класса и у 24 % учащихся седьмого класса. Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация у испытуемых обоих классов отсутствует.

Далее рассмотрим в процентном соотношении уровни внеучебной мотивации первоклассников и семиклассников. 42 % первоклассников и 25 % семиклассников имеют высокий уровень внеучебной мотивации. Такие дети посещают два и более кружка, отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять данные им занятия. Хорошая внеучебная мотивация (высокий уровень) – у 15 % учащихся первого класса и у 20 % учащихся седьмого класса. 27 % учеников первого класса и 32 % учеников седьмого класса имеют положительное отношение (средний уровень) к внеучебной деятельности. Низкая внеучебная мотивация – у 13 % обучающихся в первом классе и у 24 % обучающихся в седьмом классе. Такие школьники ходят на внеурочные занятия неохотно, часто пропускают их. Испытывают затруднения в усвоении тем занятий. Также оказалось, что 3 % учащихся обоих классов имеет негативное отношение к внеучебным занятиям. Таким детям сложно вступить в контакт с другими детьми и руководителем кружка или секции. Младшие школьники могут плакать, проситься домой. При беседе с такими детьми было выявлено, что родители сами выбирали, чем будет заниматься их ребенок, не учитывая мнение самого ребенка. В целом у учеников внеучебные мотивы доминируют над учебными. Сравнение результатов этих двух групп испытуемых показывает следующее. Учебная мотивация снижается к подростковому возрасту, о чем свидетельствует увеличение на 30 % количества школьников с низкой учебной мотивацией. Аналогичная картина и в отношении внеучебной мотивации. Причем, количество школьников с низкой внеучебной мотивацией возрастает на 80 %. В обеих группах испытуемых имеются школьники с негативным отношением к внеурочной деятельности.

Далее нами был подсчитан коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями учебной и внеучебной мотивацией первоклассников и семиклассников. Оказалось, что связь между этими параметрами положительная и значимая, коэффициент корреляции – 0,44 у первоклассников и 0,79 у семиклассников (соответственно, уровень значимости 0,95 и 0,99). Причем эта взаимосвязь усиливается к подростковому возрасту. Следовательно, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение.

Вместе с тем, подсчет коэффициентов ранговой корреляции между показателями внеучебной и учебной мотивации отдельно для девочек и мальчиков первого класса показал, что у девочек он не достигает уровня статистической значимости (0,15), а у мальчиков, наоборот, достигает статистической значимости (0,68). У семиклассников он достигает уровня статистической значимости (0,67) как у девочек, так и у мальчиков (0,81). Следовательно, можно говорить о наличии половых различий в проявлении данной закономерности у младших школьников: чем выше мотивация внеучебной деятельности у мальчиков, тем выше у них и учебная мотивация.

Таким образом, гипотеза исследования о наличии взаимосвязи между учебной и внеучебной мотивацией школьников, а именно, чем лучше развита внеучебная мотивация школьников, тем выше мотивация их учебной деятельности, подтвердилась. Установлены половые различия в проявлении данной закономерности в младшем школьном возрасте. Внеучебная мотивация снижается к подростковому возрасту.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что чем более насыщенной будет внеурочная деятельность школьников, тем в большей степени это будет способствовать развитию у них интереса и мотивации к учебной деятельности.

Литература

1. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова, — М.: Просвещение, 1983.

Экспериментальная программа «[Иа]»: пропедевтика в психологию во временных детских коллективах

Анисимова Е.В.

педагог-психолог

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

anisimovaev@mgppu.ru

Бойкина Е.Э.

аспирант факультета юридической психологии

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

katarinatapfer@gmail.com

Научный руководитель – Чиркина Р.В.

В подростковом возрасте индивид только начинает свой путь, открывая двери в большой мир и ступая в совершенно новое и неизвестное ему пространство взаимодействия [2]. Именно поэтому ведущей деятельностью в подростковом возрасте становится общение. Однако современные реалии жизни

предлагают человеку не только прямое межличностное общение по принципу «лицом к лицу», но и посредством электронных средств связи, что, с одной стороны, открывает возможность к коммуникации с широким кругом людей, а с другой – накладывает определенные ограничения: ведёт к минимизации эмоционально-чувственного отношения, к потере навыков общения, к недуманной демонстрации игнорирования [3] и отрицанию социальных норм поведения. У подростка постепенно стирается граница между реальным и виртуальным мирами, в связи с чем возникают сложности с дифференциацией реального и виртуального общения, а способность эффективно и бесконфликтно взаимодействовать с другими становится необходимой компетенцией для дальнейшего самоопределения в жизни, но как применить этот инструмент наиболее эффективно подросток не знает [1].

В связи с этим, по запросу родителей, три года назад авторами была разработана образовательная программа социально-педагогической направленности «[Йа]», которая предлагает подростку возможность осмыслить важность реального межличностного общения и взаимодействия, основанного на понимании интерперсональных различий индивида, на осознании собственных потребностей и потребностей других людей, на понимании таких понятий, как «эмпатия», «эмоциональный интеллект», «конфликт», «социальное исключение» и много другое.

Программа «[Йа]» разработана для реализации на базе и *в условиях стационарного загородного лагеря*, что предполагает круглосуточное пребывание детей во временном детском коллективе в течение 21 дня и потому *имеет ряд уникальных возможностей* для создания условий обучения (ограниченную по времени, но непрерывную динамику развития отношений в малой группе, совместное проживание детей, возможность трансляции новоприобретённого опыта). Программа «[Йа]» является программой сетевого взаимодействия: к её разработке и реализации привлекаются специалисты не только педагогического состава лагеря, но и образовательных организаций-партнёров (ФГБОУ ВО МГППУ, ГБПОУ МОК ЗАПАД).

Целью Программы «[Йа]» является развитие навыков рефлексии и эмпатии у подростков, познавательного интереса, нравственных качеств, а также помощь в регуляции подростком собственных эмоциональных состояний, обучение детей навыкам осознаваемой и бесконфликтной социальной коммуникации.

Для достижения цели в ходе реализации данной программы решается ряд задач, в частности:

- Формируется база основных понятий из области психологии общения, психологии эмоций, конфликтологии, тайм-менеджмента, феноменологии симбиотического коммуницирования в системе «человек-техника» (краудсорсинг, краудфандинг);
- Развиваются: навыки рефлексии, эффективного общения, умения адекватно выражать свои чувства и понимать выражение чувств других людей (эмоциональный интеллект), навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Программа является модульной и «разворачивается» в логической цепочке от «Я» (самопознание) до «Мы» (осознание себя в социуме и принятие потребностей других):

- **Модуль 1 «Я-и-Я»** (Рефлексия / Эмоциональный интеллект / Личность / Личная эффективность);

- **Модуль 2 «Я-и-Ты»** (Виды коммуникации / Остракизм/ Разрешение конфликтов);
- **Модуль 3 «Я-и-Они»** (Приписывание причин / Локус контроля / Социум);
- **Модуль 4 «Мы»** (Распределение ролей в команде / Краудсорсинг / Краудфандинг / Волонтерство).

Уникальность среды реализации программы «[Йа]» (временный детский коллектив в условиях загородного лагеря) позволяет реализовать положения программы в рамках гибкого графика занятий, когда мероприятия программы могут быть пролонгированы на несколько дней (например, тренинг «Такие разные и все-таки мы вместе (эмоции и чувства в одном человеке)», рассчитанный по времени проведения на 2 дня) или тематические части занятий разнятся и по времени, и по площадкам реализации (например, лекция «Остракизм» и её обсуждение – в помещении, затем, во второй половине дня, игра «Четыре королевства» по итогам пройденного материала лекции проводится на открытом воздухе). Важной составляющей программы является кадровое обеспечение: вожатые отряда «[Йа]» – профессиональные психологи, что позволяет реализовывать программу на высоком качественном уровне.

Как показывает анализ уровня освоения данной программы в условиях временного детского коллектива, все участники по окончании программы знают: базовые понятия («рефлексия», «социум», «коммуникация», «тренинг», «эмпатия», «эмоциональный интеллект», «социальное исключение», «остракизм» и др.), основные методы: исследования в психологии, разрешения конфликтов, установления раппорта, активного слушания, саморефлексии; умеют: анализировать собственное эмоциональное состояние и эмоциональное состояние окружающих, учитывать базовые потребности окружающих. Программа получила высокую оценку родителей участников, а в ноябре 2018 г. – положительную рецензию и рекомендации по внедрению от Ресурсно-методического центра ГБПОУ «Воробьёвы Горы».

На сегодняшний день Программа является фундаментом для проведения двух научных исследований в области психологии (формирование навыков социального взаимодействия и развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах/ изучение нарушения базовых потребностей в ситуации социального исключения). «[Йа]» позволяет подросткам реализовать потребность в реальном межличностном взаимодействии и предлагает формы общения, способствующие развитию навыков эмпатического (эмоционально-чувственного) взаимодействия, а так же навыков социального познания, что является хорошей альтернативой нереальному «сетевому общению». Помимо этого, участники программы получают начальные знания в области социальной психологии и психологии общения, что позволяет говорить о том, что данная программа является надежной формой профилактики в психологию для подростков.

Литература:

1. *Крайг Г.* Психология развития: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
2. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.* Взаимодействие учащихся с референтным окружением как фактор их личностного развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 1. С. 5–12.

3. *Williams K.D., Nida S.A. Ostracism: Consequences and Coping // Current Direction in Psychological Science. 2011. 20(2). 71–75. doi: 10.1177/0963721411402480*

Отношение родителей к профессиональному выбору старшеклассников как основополагающий фактор сформированности статуса профессиональной идентичности

*Байбакова Е.С.
магистрант факультета
дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
elena@baybakova.me*

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Старшеклассник впервые сталкивается с проблемой профессионального самоопределения, в данном возрастном периоде он пытается понять, кем же он хочет быть, какую миссию выполнять, как устроиться в этом большом и многообразном мире, и как же со всем этим разобраться, найти свой путь и, более того, не просто найти, но и постараться преуспеть в выбранной профессиональной деятельности.

Старшеклассник стремится к самостоятельности в данном возрасте, однако, поддержка родителей важна в период профессионального самоопределения, ведь чаще старшеклассник финансово зависим от них. И так, как семья остается главным социальным институтом в жизни любого человека, старшекласснику важно их одобрение, принятие выбора, помощь и содействие в профессиональном самоопределении.

Родительское участие в выборе профессии мы изучали с помощью авторской анкеты «Готовность выбора профессии», где старшеклассникам предлагалось ответить на следующие вопросы: оказали ли существенное влияние на Ваш выбор профессии Ваши родители; была ли выбрана будущая профессия, схожая с профессией родителей; позиция обоих родителей по выбору профессии (единогласие/рассогласование/нейтралитет); одобрен ли выбор профессии родителями. Для выявления статуса профессиональной идентичности использовалась методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов). Значимость различий статуса профессиональной идентичности при разном участии родителей в выборе профессии использовались статистические непараметрические критерии Манна-Уитни и критерий Краскела-Уоллиса. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Отношение родителей к профессиональному выбору старшеклассников (N=112)

Показатели профессионального самоопределения	Отношение родителей к профессиональному выбору старшеклассников (средний ранг)		
	Влияние родителей на выбор профессии		
	Оказали существенное влияние	Не оказали существенного влияния на выбор профессии	Уровень знач-ти
Навязанная профессиональная идентичность	78,77	54,07	0,017

Показатели профессионального самоопределения	Отношение родителей к профессиональному выбору старшеклассников (средний ранг)			
	<i>Влияние родителей на выбор профессии</i>			
	Оказали существенное влияние	Не оказали существенного влияния на выбор профессии	Уровень знач-ти	
	<i>Выбор профессии родителей</i>			
	Выбор профессии матери	Выбор профессии отца	Схожего выбора нет	Уровень знач-ти
Мораторий	23,25	14,67	58,29	0,014
	<i>Позиция родителей по вопросу выбора профессии старшеклассников</i>			
	Единогласие	Рассогласование	Нейтралитет	Уровень знач-ти
Неопределенная профессиональная идентичность	52,02	69,17	96,4	0,020
Сформированная профессиональная идентичность	62,02	47,00	20,00	0,028
	<i>Одобрение родителей выбора профессии</i>			
	Выбор одобрен	Выбор не одобрен	Нейтралитет	Уровень знач-ти
Неопределенная профессиональная идентичность	48,59	49,10	84,67	0,002
Мораторий – кризис выбора	49,35	68,60	47,33	0,010
Сформированная профессиональная идентичность	69,37	50,00	39,17	0,000

Из таблицы 1 видно, что группа старшеклассников, отмечая тот факт, что родители оказали существенное влияние на выбор профессии, чаще имеет навязанную профессиональную идентичность, то есть выбор профессионального пути не по собственным и самостоятельным размышлениям, а прислушиваясь к мнению родителей (оказали существенное влияние – средний ранг 78,77, не оказали существенного влияния – средний ранг 54,07, при $p = 0,017$).

В ситуации, когда старшеклассники не выбирают для себя схожих профессий с родительскими профессиями, чаще формируется мораторий – кризис выбора, то состояние, когда человек рассматривает альтернативные варианты, активно ищет варианты дальнейшего профессионального развития, примеряет на себя разные профессиональные роли (выбор профессии матери – средний ранг 23,25, выбор профессии отца средний ранг 14,67, схожего выбора с профессиями родителей нет- средний ранг 58,29, при $p = 0,014$). Мы можем говорить о том, что когда старшеклассники стремятся идти своей профессиональной дорогой, вне зависимости от профессий родителей, чаще складываются неустойчивые отношения с близкими, большая часть людей после «кризиса» переходят в состояние сформированной идентичности, но тем самым реже к навязанной профессиональной идентичности.

Также мы видим статистически значимые различия профессиональной идентичности по единогласию, рассогласованию позиций и нейтралитете родителей в вопросе профессионального выбора старшеклассников. В группе школьников, где отмечена позиция родителей как нейтральная, чаще формируется неопределенная профессиональная идентичность, состояние, характерное для учащихся, которые не имеют четких профессиональных целей и планов, не до конца осознающих важность выбора будущей профессии (единогласие – средний ранг 52,02, рассогласование средний ранг 69,17, нейтралитет – средний ранг 96,40, при $p = 0,028$).

Однако, сформированная профессиональная идентичность (готовность к совершенно осознанному выбору дальнейшего профессионального развития) в большей степени отмечается при единогласии родителей в вопросе профессионального выбора школьника, когда оба родителя имеют единую позицию касательно будущего своего ребенка, и реже отмечается при нейтралитете (единогласие – средний ранг 62,02, рассогласование средний ранг 47,00, нейтралитет – средний ранг 20,00, при $p = 0,020$).

Было также рассмотрена позиция одобрения родителей выбора профессии старшеклассниками, выявлены статистически значимые различия с помощью непараметрического критерия Краскела-Уоллиса, что неопределенная профессиональная идентичность и мораторий в профессиональном статусе идентичности чаще встречается у старшеклассников, которые отмечают неодобрение родителей касательно их профессионального выбора, а сформированная профессиональная идентичность, наоборот, чаще формируется в ситуации одобрения выбора профессии, появляется тем самым уверенность в выборе, укрепляется при этом осознанность выстраивания своей профессиональной жизни (выбор одобрен – средний ранг 69,37, выбор не одобрен – средний ранг 50,00, нейтралитет – средний ранг 39,17, при $p = 0,020$). Тем самым сформированная профессиональная идентичность в меньшей степени сформирована у школьников, которые отмечают нейтральность в позиции родителей при их выборе профессии.

Все это говорит нам о том, что участие родителей в выборе профессии чрезвычайно важно при становлении статуса профессиональной идентичности старшеклассников, чем чаще родители поддерживают, имеют единогласие внутри семьи относительно выбора профессии старшеклассников, тем чаще фигурирует сформированная профессиональная идентичность, то есть готовность осознанного выбора профессии с уверенностью в правильности своего принятого решения.

Учебно-профессиональная мотивация студентов-психологов на разных этапах обучения

*Баранчук Н.В.
студентка факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
zima273@mail.ru*

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

Реалии современного мира диктуют свои условия. За свою профессиональную карьеру человек успевает освоить несколько профессий. В настоящее время навык получения и усвоения информации становится одним из важнейших для адаптации человека в социуме. В связи с этим актуализируется задача в исследовании учебно-профессиональной мотивации на разных этапах обучения. Среди отечественных исследователей мотивации учения, стоящих у истоков изучения этой проблемы – А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Е.П. Ильин и др. На данный момент достаточно полно раскрыты различные аспекты учебной мотивации, но недостаточно исследована динамика учебно-профессиональной мотивации у студентов, обучающихся на разных ступенях высшего и постдипломного профессионального образования.

В данном эмпирическом исследовании приняло участие 137 респондентов, проходящих обучение на разноуровневых образовательных программах: 52 бакалавра, 60 магистрантов и 25 слушателей различных программ постдипломного образования. Исследование проводилось на базе МГППУ (Московский городской психолого-педагогический университет). В качестве диагностического инструментария была использована методика ранжирования мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе студентами-психологами (М.В. Лях).

В своей работе М.В. Лях выделила две группы мотивов учебно-профессиональной деятельности: учебно-профессиональные и социально-профессиональные мотивы, которые одновременно являются и уровнями развития учебно-профессиональной мотивации. Широкий учебно-профессиональный мотив связан с желанием получить в процессе обучения глубокие профессиональные навыки и знания; узкий учебно-профессиональный мотив – с желанием овладеть способами приобретения профессиональных знаний; мотив профессионального самообразования – с желанием научиться самостоятельно восполнять пробелы в знаниях, необходимых в профессиональной деятельности; широкий социально-познавательный мотив свидетельствует о намерении получить профессию, которая востребована и важна для социума; узкий социально-познавательный мотив связан с желанием занять определенное место в современном обществе, при этом мотив профессионального сотрудничества говорит о желании общаться с теми, с кем есть схожие профессиональные увлечения и интересы.

Анализ результатов данного эмпирического исследования показал: для бакалавров ведущими смыслообразующими мотивами являются широкий учебно-познавательный мотив (25 %) и мотив профессионального самообразования (22 %); менее значимы для них узкий учебно-познавательный мотив (14,4 %) и широкий социально-познавательный мотив (12,5 %); мотив профессионального сотрудничества (8,7 %), а также узкий социально-познавательный мотив (6,7 %) в иерархии мотивов студентов бакалавриата – на последних позициях.

Ведущими смыслообразующими мотивами для магистрантов являются: широкий учебно-познавательный мотив (21,7 %) и мотив профессионального самообразования (20 %). Не так значимы для студентов этой ступени обучения широкий социально-познавательный мотив (14,2 %) и узкий учебно-познавательный мотив (12,5 %). В группе не значимых для студентов магистратуры мотивов – узкий социально-познавательный мотив (8,3 %) и мотив профессионального сотрудничества (7,5 %).

Слушатели постдипломных программ обучения выделили для себя в качестве приоритетного широкий учебно-познавательный мотив (34 %). Менее значимые мотивы: мотив профессионального самообразования (16 %) и мотив профессионального сотрудничества (14 %). Не значимы для них узкий учебно-познавательный мотив (10 %), широкий социально-познавательный мотив (8 %) и узкий социально-познавательный мотив (8 %).

При анализе данных эмпирического исследования общим и наиболее значимым для всех студентов оказался широкий учебно-познавательный мотив, причем его значимость для слушателей постдипломных программ (34 %) значительно выше, чем для бакалавров (25 %) и магистрантов (21,7 %). На второе место по значимости все студенты поставили мотив профессионального самообразования. Отметим, что для бакалавров (22 %) и магистрантов (20 %) это один из ведущих смыслообразующих мотивов, при этом для слушателей постдипломных программ (16 %) этот мотив не настолько значим.

И бакалавры, и магистранты выделили для себя как «менее значимые» такие мотивы, как: широкий социально-познавательный мотив и узкий учебно-познавательный мотив, а также отметили в качестве «не значимых» узкий социально-познавательный мотив и мотив профессионального сотрудничества. Иначе распределились приоритеты у слушателей постдипломных программ обучения. Они выделяют мотивы профессионального самообразования (16 %), и профессионального сотрудничества (14 %) как «не значимые».

Подводя итоги, мы видим, что у бакалавров и магистрантов результаты, во многом, совпадают, в то время структура учебно-профессиональной мотивации слушателей постдипломных программ обучения (по сравнению со студентами бакалавриата и магистратуры) имеет свою специфику. Отметим, что у всех трех групп студентов был выявлен единый смыслообразующий мотив – стремление получить качественные профессиональные навыки и знания. И чем выше образовательная ступень, тем более явно звучит этот фактор в мотивации.

Литература:

1. Лях М.В. Виды мотивов учебно-профессиональной деятельности, их развитие в студенческом возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 208 с.

Социальный статус старших подростков: виртуальное и реальное

Бобылев И.А.

студент факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

ivan_alesandrovich@mail.ru

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Современные подростки огромное количество времени проводят в виртуальном пространстве. Вероятно, что нахождение в этом пространстве влияет на их представление о себе, так как виртуальная среда характеризуется практическим отсутствием границ самопредъявления и предоставляет возможности для конструирования сетевой идентичности.

Век интернета и развития информационных технологий имеет непосредственное влияние на процессы формирования и развития личности подростков. Внутри виртуального пространства реализуется ведущая деятельность возраста – общение (М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.), социально-психологическое экспериментирование (Цукерман) и социально-значимая деятельность (Д.И. Фельдштейн) или в виртуальной среде подросток находит свою ролевую идентичность (Э.Эриксон). Также авторы, занимающиеся проблемами зависимого поведения (Менделевич и др.) утверждают, что общение в социальных сетях в настоящее время перешло на уровень аддитивного (зависимого) поведения. Проблема влияния виртуальной среды на личность старших подростков представлена в работах:

- Отечественных исследователей – Войскунский А.Е., Максимова О.А., Рубцова О.В., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю., Бехманн Г. и др;
- зарубежных авторов – Wilson R.E., Gosling S.D., Graham L.T. и др.

Так как подростки предпочитают общение и нахождение в интернет сети, то следует более тщательно изучить особенности представления себя в интернет-коммуникации и реальном социальном взаимодействии.

Целью нашего исследования является выявление соотношения представлений о социальном статусе в виртуальном и реальном пространстве у старших подростков.

Объектом нашего исследования является социальный статус в старшем подростковом возрасте.

Предмет исследования – представление о социальном статусе в виртуальном и реальном пространстве в старшем подростковом возрасте.

Гипотезы исследования:

1. Самооценка и такие личностные особенности, как уровень самоуважения, факторы силы, экстраверсивность – интроверсивность влияет на характер самопредъявления старших подростков в виртуальном пространстве;
2. Социальный статус в виртуальном пространстве будет отличаться от реального статуса личности в группе.

В исследовании участвовали старшие подростки в возрасте от 15 до 17 лет. Всего 50 человек, из которых 44 девушек и 6 юношей.

Исследование проводилось с применением следующего диагностического инструментария:

- Социометрия (Дж, Морено);
- Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси;
- Личностный Дифференциал (ЛД);
- КОНТЕНТ-Анализ профилей в социальных сетях.

Анализ полученных результатов позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Характер самопредъявления связан с уровнем самооценки испытуемых внутри социальной сети – при адекватном уровне самооценки личность предъявляет в социальной сети свою реальную личность и открыто выражает свою идентичность.
2. Социометрический статус связан с самопредъявлением личности в виртуальном пространстве; Высокий социометрический статус обуславливает активную включенность в социальную сеть, наличие большого количества друзей, открытость личной жизни.
3. Личностные особенности отражаются на характере самопредъявлении в виртуальном и реальном пространстве; Испытуемые с высоким уровнем самоуважения и экстраверсивности открыто заполняют свой профиль личной информацией, имеют множество друзей- социальных контактов. Испытуемые с низким уровнем самоуважения, интроверсивностью, непринятием себя создают альтернативную идентичность, меняя собственное имя, выкладывая чужие фотографии вместо своих и имеют малое количество друзей и подписчиков.
4. Виртуальные профили являются содержательным диагностическим материалом, отражающим личностные особенности, социальный статус и интересы индивида.

Таким образом, мы можем констатировать, что гипотезы нашего исследования подтверждены.

Результаты нашего исследования могут быть полезны для психологической службы, в качестве источника информирования о том, каким ресурсом является виртуальное пространство для современного подростка.

На основании результатов исследования, можно построить подробный исследовательский план, благодаря которому можно будет изучить воздействие виртуальной среды на развитие личности и формирование идентичности старших подростков.

Факторы совершенствования методической работы учителей иностранного языка

Борисова С.В.
студент факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
boriso@yandex.ru

Научный руководитель – Нечаев Н.Н.

Совершенствование методической работы учителей иностранного языка является важным условием улучшения практики преподавания иностранного языка, повышения качества овладения иностранным языком и достижение обучающимися предметных результатов, указанных во ФГОС. Важным элементом, позволяющим достигать предметные результаты по иностранному языку и формировать иноязычную коммуникативную компетенцию является осуществление сознательного освоения структуры языковой действительности, которую осваивает обучающийся.

Анализ практики преподавания иностранного языка в школе показывает, что учителя при преподавании иностранного языка не опираются на понимание коммуникативного сознания, которое является важным фактором в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся.

Коммуникативное сознание следует рассматривать как теоретическое обоснование методических разработок, используемых методов, приёмов, которые учителя используют в процессе преподавания в системе методической работы учителя иностранного языка.

Как правило, при изучении иностранного языка человек владеет родным языком, а значит определенной «языковой картиной мира» или языковым сознанием, исторически сложившимся у представителей данной общности. Изучение иностранного языка дает возможность сравнить разные «картины мира», представленные в языковом сознании носителей этого языка, и раскрыть несовпадение систем значений, «стоящих» за конкретной словесной оболочкой родного и иностранного языков. Но в этом несовпадении языковых картин мира родного и иностранного языков и состоит основная проблема при освоении иностранного языка. В образовательной деятельности на уроках иностранного языка необходимо реализовывать изучение культуры, стоящей за языком и воплощенной в языке. Однако на практике в большинстве случаев это реализуется путем увеличения доли освоения лингвострановедческого материала при обучении иностранному языку.

Важным шагом в преодолении этого противоречия является выявление фактора совершенствования методической работы учителей иностранного языка с позиции концепции языкового сознания, предложенной П.Я. Гальпериным и представляющей собой развитие идей классических лингвистических учений. В процессе целенаправленного обучения языку необходимо последовательное раскрытие особенностей конкретного языкового сознания, представленного на всех уровнях системы изучаемого языка, – от фонетики и грамматики до функциональной стилистики. Особенности языкового сознания, уровень и качество освоения которых зависит от целей обучения и

характера языковой подготовки, должны стать непосредственным предметом осознания для обучающихся. В данном случае реализуется принцип сознательности учения при освоении иностранного языка.

Специфика языкового сознания, по мнению Н.Н. Нечаева, заключается в том, что языковое сознание есть форма существования обыденного сознания с соответствующей широтой охвата повседневной жизнедеятельности человека и одновременно – с отсутствием рефлексии на то, как мы говорим, и почему мы так говорим. Но если коммуникация носит межкультурный характер, что предполагает возникновение неоднозначных коммуникативных ситуаций, то осознание смысла, содержания, условий коммуникации становится необходимым. Это понимание должно быть заложено в основу методической работы учителя языка, под которой мы понимаем комплекс действий учителя для решения профессиональных задач в ходе образовательного процесса.

В ходе экспериментального исследования представлений о коммуникативном сознании как фактора совершенствования методической работы учителей иностранного языка был организован процесс формирования действия по анализу значений словообразовательных суффиксов немецкого языка и их использованию в сознательном суффиксальном словопроизводстве. Сформированные сознательные действия по анализу словообразовательных элементов немецкого языка позволили качественно повысить уровень методической работы учителей иностранного языка за счет теоретического обоснования методических разработок. По завершении исследования учителя иностранного языка самостоятельно создавали лингвистические задачи, реализующие принцип поэтапного формирования умственных действий и понятий, которые демонстрировали, что языковые механизмы передачи содержания внеязыковой действительности в русском и немецком языках различны.

Литература:

1. *Гальперин П.Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления. // Вопросы философии. – 1977. – № 4.
2. *Нечаев Н.Н.* Психологические аспекты становления вторичной языковой личности в процессе профессиональной подготовки лингвистов // Вестник Моск. Гос. Лингв. Ун-та; Вып. 14(725). 2015.

Адаптивное обучение в онлайн-образовании

Бредун Е.В.
ассистент кафедры общей и педагогической
психологии, факультет психологии
НИ ТГУ, Томск, Россия
bredun.88@mail.ru

Стремительное развитие новых сетевых технологий является толчком для разработки инструментов и стратегий образовательной среды, в связи с чем учебный контент становится разнообразным и насыщенным. Онлайн-образование является динамичной системой дистанционного образования, позволяющего преодолеть проблемы времени и пространства в учебной среде. При этом по-прежнему остается существенная ограниченность предоставления материала каждому пользователю, потому что традиционная веб-среда не учиты-

вает индивидуальные различия студентов. В связи с чем остается актуальной проблема высокого числа неуспешных студентов, которые проявляют низкую способность к саморегуляции. Такой подход к современному образованию вызывает постоянную корректировку академических курсов, поиск системы эффективного обучения и оценки навыков и знаний.

Одним из инструментов повышения результативности обучения в онлайн среде, является адаптивный подход. Адаптивное образование представляется как инструмент, способный повысить качество образовательного опыта посредством его персонализации. В отличие от традиционных веб-систем обучения, адаптивная образовательная онлайн-платформа создает пользовательскую модель, определяющую индивидуальные различия каждого учащегося. Применение таких индивидуализированных данных о студенте, сгенерированных методами аналитики обучения, позволяет вовлекать пользователя платформы в подлинные возможности обучения и может повысить его успеваемость и мотивацию.

Использование компьютеризированных экспериментальных методик, позволяющих реконструировать процессуально-когнитивную активность человека, демонстрируют различные способы решения задач [1]. Основываясь на специфике восприятия контента, личностных особенностях и других характеристиках, участники экспериментальных процедур проявляют различные способы организации пространства своей деятельности, проявляя разную активность, скорость, точность, подход к решению когнитивных задач. В этих различиях проявляется персонализированный подход к обучению, признание такой разницы позволяет конструировать индивидуальные образовательные траектории в высшей школе.

Учитывая специфику современного общества, стремящегося к непрерывному обучению в течении всей жизни, стоит учитывать, что обучающиеся не всегда могут иметь доступ к тому уровню поддержки, который они получают в рамках университетского образования, что является особенно актуальным в отношении популяризации онлайн-обучения. Гибкий подход к обучению основывается на самоорганизации обучающихся, что зависит от их собственных внутренних ресурсов, включающих мотивацию, когнитивные, темпоральные компоненты и др., а также влияние внешних факторов окружающей среды на способность человека регулировать свое обучение. Адаптивная образовательная онлайн-платформа может выступать в качестве среды для поддержки когнитивной саморегуляции, когда обучающиеся могут получить удобный доступ к веб-среде и развивать метакогнитивные навыки, самостоятельно контролируя собственные достижения через постоянный уровень активности на протяжении всего курса.

Опыт зарубежных исследований в использовании адаптивных образовательных платформ демонстрирует как интеллектуальные системы онлайн репетиторства могут обеспечить индивидуальную интерактивную образовательную среду для студента [3]. При этом позволяют получить обратную связь, возможность работать в собственном темпе, а также адаптируется под обучающегося, анализируя его взаимодействие с системой. Анализ данных позволяет выявить способы взаимодействия человека с электронной средой и определить его способность к саморегуляции образовательной деятельности, а также факторы, влияющие на развитие метакогнитивных способностей при работе в электронной среде.

В отечественных современных исследованиях адаптивных образовательных стратегий показана возможность организации учебной деятельности в

электронной среде [2]. Исследователи отмечают, что такая модель обучения позволяет использовать разные формы обучения, увеличивает производительность аудиторной деятельности, является удобным инструментом обучения для студентов. При этом отмечаются трудности с самоорганизацией студентов при работе с системой.

Адаптивный подход направлен помочь отдельным студентам скорректировать путь получения знаний, путем персонализации образовательной траектории. В ином случае использование современных сетевых технологий может поддерживать лишь временный интерес к процессу обучения, что будет показателем отсутствия роста успеваемости.

На успешность обучения пользователя в адаптивной среде могут повлиять различные характеристики, такие переменные, как возраст, пол, базовые знания, опыт, когнитивные характеристики: скорость решения задач, рабочая память, специальные способности и некогнитивные характеристики, такие как тревожность, целенаправленность, мотивация и др. Применение адаптивного подхода в онлайн образовательной среде переориентирует обучение на конкретного студента, поэтому изучение индивидуальных образовательных траекторий внутри платформы, изучение и анализ этих составляющих позволит получить информацию о скорости прогресса в учебной среде платформы для различных групп пользователей, об обстоятельствах, ускоряющих или замедляющих успеваемость и др.

Таким образом, можно заключить, что исследование влияния адаптивных алгоритмов на развитие индивидуализации обучения является важной задачей для современных психологии и педагогики высшей школы.

Литература:

1. *Бредун Е.В.* Темпоральные особенности решения когнитивных пространственных задач, как условие организации образовательных маршрутов // Психология обучения. 2018. № 8.
2. *Кочеткова Т.О., Карнаухова О.А.* Адаптивная образовательная стратегия обучения математике студентов в электронной среде // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. ВП Астафьева. 2018. Т. 44. №. 2. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-57>
3. *Dani A.* Students' patterns of interaction with a mathematics intelligent tutor: Learning analytics application // International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE) 2016. Vol.5. No.2. DOI :10.5121/ijite.2016.5201

Связь коммуникативных универсальных учебных действий и психологического благополучия у детей в начальной школе

Броварец Д.Ю.

*студент факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
89153334050@inbox.ru*

Научный руководитель – Павлова О.С.

На данный момент, для обучающихся, по причине постоянно увеличивающегося количества информации, которое необходимо им усвоить к моменту выпуска из общеобразовательного учреждения, становится особенно важным

освоение универсальных учебных действий, дающих им возможность самостоятельного получения новых знаний и умений, а не только усваивать или запоминать конкретный объем, определенную сумму знаний. И именно развитие коммуникативных способностей обучающихся младшего школьного возраста на современном этапе развития социальных отношений становится одной из наиважнейших проблем. Младший школьный возраст и является тем самым возрастным периодом, который благоприятен для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. В то же самое время, эмоциональное благополучие обучающихся оказывает положительное влияние на их психическое здоровье, успеваемость, познавательную деятельность и физическую активность.

В отношении обучающихся младших классов педагогами постоянно сознательно строятся деловые отношения, а личные отношения, которые возникают на основе личных симпатий и привязанностей обучающихся, как правило, складываются стихийно. Изучение взаимосвязи коммуникативных универсальных учебных действий и психологического благополучия у обучающихся начального звена общеобразовательного учреждения выходит на первое место в данном аспекте.

В психолого-педагогической литературе довольно подробно рассматриваются формирование эффективной коммуникации и эмпатийных навыков и проблемы развития коммуникативных способностей.

В связи с этим, представляется актуальным провести исследование на предмет выявления взаимосвязи между коммуникативным компонентом универсальных учебных действий и психологического благополучия у детей в начальной школе.

Теоретической основой исследования послужили уровневые концепции психического здоровья Братуся Б.Д., Васильевой О.С. и Филатова Ф.Д.; труды Александровского Ю.А., Роговина М.С., Семичова С.Б., Семке В.Я.. А так же исследования Томской школы по изучению психической ригидности Бохан Т.Г., Галажинского Э.В., Залевского Г.В.. Проблема эмоционального благополучия рассматривается в работах Боцмановой М.Э., Дубровиной И.В., Ландау Э.Г., Лейтес Н.С., Ларионовой Л.И., Матюшкина А.М., Панова В.И. и др.

Исследовательская работа велась МБОУ Гимназия № 11 Московской области, г.Балашихи, мкр. Железнодорожный. В анализе использовались материалы обучающихся 2–3 классов начальной ступени общего образования.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики: диагностические методики Методика «Ковёр» Овчаровой Р.; Методика «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Пиаже Ж.; Флейвелл, 1967); Методика «Шкала субъективного благополучия» Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.; Диагностика особенностей совладания ребенка со сложными ситуациями «Человек под дождем» Романова Е., Сытько Т.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что существует взаимосвязь между коммуникативными УД и психологическим благополучием у детей младшего школьного возраста

Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы о наличии статистически значимых различий между коммуникативными УД и психологическим благополучием у детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. *Боцманова М.Э.* Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности в младшем школьном возрасте / М.Э. Боцманова; Автор А.В. Захарова // Новые исследования в психологии, 1983.
2. *Дубровина И.В.* Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. – С. 117
3. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 1999. – 154 с.

Закономерности взаимосвязи самооценки и интеллекта на разных этапах школьного онтогенеза

Бровкина А.А.

*студент педагогического факультета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия*

Научный руководитель – Карпова Е.В.

Проблеме самооценки личности уделяется достаточно большое внимание в психолого – педагогических исследованиях [1–2 и др.]. Результаты изучения этой проблемы представлены в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. Самооценка - это представление человека о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков. Каждый человек склонен постоянно оценивать себя, своё поведение и свои поступки. Способность дать себе правильную оценку оказывает огромное влияние на то, как общество воспринимает человека, и на его жизнь в целом.

Самооценка школьника развивается с ранних лет и в дальнейшем оказывает значительное воздействие на взрослую жизнь личности, ее поведение, отношение к событиям и к себе, окружающему социуму. В целом, на формирование самооценки младших школьников, подростков и других возрастных групп детей влияют различные факторы, например, мнение родителей, стиль домашнего воспитания; наличие (отсутствие) навыков учебной деятельности, оценка учителей; мнение сверстников; внешность в подростковом возрасте; оценка одноклассников; собственный жизненный опыт и многие другие [3]. Однако, практически неисследованным является вопрос: имеются ли особенности самооценки школьников с разным уровнем интеллекта, как взаимосвязаны эти два параметра? Изучению этого вопроса и было посвящено наше исследование.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести анализ литературы по данной проблеме.
2. Осуществить эмпирическое исследование самооценки и интеллекта детей младшего, среднего и старшего школьного возраста и взаимосвязь этих параметров.
3. Выявить половые различия в проявлении выявленной закономерности.

Гипотеза заключалась в следующем: на всех возрастных срезах испытуемых имеет место следующая закономерность: чем ниже уровень интеллекта, тем выше самооценка и наоборот. Исследование проводилось в средних школах № 71 и № 81 города Ярославля. Общее количество испытуемых – 48 человек.

Были использованы следующие методики:

1. Картиночно – словарный тест (КТС) для детей 7–8 лет, направленный на диагностику интеллекта;
2. Тест умственных способностей (ТУС) Р. Амтхауэра для детей среднего и старшего школьного возраста;
3. Методика Т. Дембо – С. Рубинштейна (для диагностики самооценки).

Были получены следующие основные результаты.

Относительно самооценки по трем возрастным срезам испытуемых было обнаружено следующее. У испытуемых первого класса, преимущественно, преобладает завышенная самооценка. Эти данные согласуются с описанными в научной литературе. У подростков – это шестой класс – самооценка носит исключительно завышенный или заниженный характер. Адекватная самооценка почти отсутствует. Такая картина типична для подростков, так как это – возрастной период, когда самооценка интенсивно формируется. И, наконец, согласно нашим результатам, для испытуемых одиннадцатого класса характерна завышенная самооценка. Однако в ряде исследований показано, что к концу ранней юности наблюдается более адекватная и устойчивая самооценка. Данный вопрос требует дополнительного изучения.

Что касается уровня интеллекта, то во всех трёх возрастных группах встречаются испытуемые и с высоким, и средним, и с низким уровнем.

Половые различия в характере самооценки имеются только у шестиклассников. У девочек представлена в большей мере заниженная самооценка, а у мальчиков, наоборот, завышенная. Что касается половых различий в уровне интеллекта, то они наблюдаются только у испытуемых одиннадцатого класса: у мальчиков в целом уровень интеллекта ниже, чем у девочек.

Следующий шаг в исследовании заключался в том, что каждая группа испытуемых была поделена на подгруппы с высоким, средним и низким уровнем интеллекта. И в каждой из подгрупп был подсчитан коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателем интеллекта и самооценкой.

Оказалось, что у первоклассников коэффициент корреляции между низким уровнем интеллекта и самооценкой является незначимым. Однако у шестиклассников и одиннадцатиклассников он отрицательный и значимый, то есть, чем ниже уровень интеллекта, тем выше самооценка. Иными словами, лица с низким уровнем интеллекта склонны переоценивать себя и свои возможности.

Далее, мы обнаружили половые различия в появлении закономерности взаимосвязи самооценки и уровнем интеллекта во всех трёх возрастных группах. Оказалось, что данная закономерность, а именно, чем ниже уровень интеллекта, тем выше самооценка, прослеживается только у мальчиков первого и одиннадцатого классов. То есть, мальчики первого и одиннадцатого класса с низким уровнем интеллекта завышают самооценку, то есть переоценивают свои возможности.

Наряду с этим, в целом, по всей выборке испытуемых, включая испытуемых всех трех возрастов, мы подсчитали коэффициент корреляции между уровнем интеллекта и самооценкой. Выявилась слабая обратная связь между этими параметрами. Таким образом, можно считать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Эти данные имеют и практическое значение в плане их учёта в учебно-воспитательном процессе.

Литература:

1. *Захарова А.В.* Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск: РБПК «Белинкомаш», 2010.
2. *Карпова Е.В.* Особенности генезиса самооценки как интегрального компонента мотивационной сферы личности / Е.В. Карпова // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2003.
3. http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/informacia_dlya_pedagogov/Statya_Samootsenka_Khalikovoy_S_R.pdf

**Влияние наказаний и поощрений
в семье на социальную ситуацию развития
детей младшего школьного возраста**

Булгакова М.Н.

магистрант ФГБОУ ВО МГППУ

pershinam@mail.ru, iv.dubrovina@yandex.ru

Научный руководитель – Дубровина И.В.

Роль семьи в периоды глобальных социальных изменений в обществе становится особо значимой. Именно семья, как один из социальных институтов, оказывает влияние на социальную ситуацию развития, в которой происходит становление личности детей в период дошкольного детства и на этапе обучения ребенка в младших классах.

В существующих психологических исследованиях делается акцент на детско – родительских отношениях (Лисина М.И., Обухова Л.Ф., Прихожан А.М. и др.). С началом обучения детей на начальной ступени среднего образовательного учреждения данные отношения претерпевают изменения, причиной которых является изменение их социального статуса и социальной ситуации развития. У детей появляются новые социальные отношения, возрастает груз ответственности, происходит смена требований со стороны родителей. Применение наказаний и поощрений является неотъемлемой частью воспитательного процесса в семье, и оказывает влияние на процесс формирования ребенка, на его самооценку, поведение и успешность в обучении.

Воспитательная роль наказаний и поощрений не всегда оценивается на достаточном уровне по причине локальности их применения. При благоприятных детско – родительских отношениях в семье можно обходиться без их применения. Именно по этой причине недооценивается роль наказаний и поощрений в воспитательном процессе.

При достаточно большом количестве работ, недостаточно исследований влияния наказаний и поощрений в семье на социальную ситуацию развития детей младшего школьного возраста.

На данный момент недостаточно работ, рассматривающих влияние наказаний и поощрений в семье на социальную ситуацию развития детей младшего школьного возраста.

В связи с этим, представляется актуальным выявить влияние наказаний и поощрений в семье на социальную ситуацию развития детей младшего школьного возраста.

Теоретическую основу исследования составили культурно – историческая концепция развития личности (Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Рубинштейн-

на С.Л. и др.); концепция системного подхода (Барabanщикова В.А., Ломова Б.Ф., Юдина Э.Г. и др.) в изучении семьи и семейных отношений (Боуэна М., Варги А. Я., Сони́на В.А., Столина В.В. и др.); работы о влиянии детско-родительских отношений на детей (Адлера А., Аккерман Н., Баха О., Воловик В.М., Дубровиной И.В., Захарова А.М., Марковской И.М., Мишиной Т.М., Райса Ф., Роджерса К., Спиваковской А.С., Эйдмиллера Э.Г., Юстицкиса В. и др.); исследования психологических особенностей младшего школьного возраста (Давыдова В.В., Дубровиной И.В., Дусавицкого А.К., Рубцова В.В., Цукерман Г.А. и др.); влияние на детско – родительские отношения наказаний и поощрений (Бессоновой Н.Н., Макаренко А.С., Строгановой Л.В., Отлесни́цким М.А. и др.); связи санкций родителей с другими существующими методами воздействия на детей и механизмов наказания и поощрения (Гординой Л.Ю., Карабановой О.А., Митиной Л.М. и др.).

В исследовательской работе респондентами были 40 семей (40 родителей и 40 детей в возрасте от 7 до 9 лет) в Москве и Московской области.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Тест родительского отношения» (Варга А., Столин В.); опросник «Обычные наказания и поощрения в семье» (Булгакова М., Дубровина И.В.); методика диагностики межличностной сферы (Жиля Р.); методика диагностики школьной тревожности (Прихожан А.М.).

Полученные результаты подтверждают выдвинутые нами гипотезы о влиянии наказаний и поощрений в семье на социальную ситуацию развития детей младшего школьного возраста. Использование поощрений и наказаний зависит от социальных установок родителей, от их отношений с детьми. Влияние поощрений и наказаний на социальную ситуацию развития обусловлено индивидуальными особенностями ребенка и его отношением к родителям (членам семьи).

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – М.: Перспектива, 2018. – 224 с.
2. *Дубровина И.В.* Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / И.В. Дубровина, М.И. Лисицина //Возрастные особенности психического развития детей. - М., 1982
3. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2007. – 320 с.

Представления родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов младших школьников

Булкина М.В.

студент факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

89266097309m@gmail.com

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

Исследования, посвящённые формированию личностных образовательных результатов младших школьников, направлены на изучение особенностей их развития в зависимости от образовательной среды, стиля семейного воспита-

ния, личности родителя, взаимоотношения с родителями и т.д., однако работ, посвященных представлениям родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов детей, пока явно недостаточно. Необходимость создания учебной среды, способствующей развитию личностных образовательных результатов, требует проведения подобных исследований. Такие исследования позволят школе выстраивать свою систему развития личности обучающихся с учетом представлений родителей об их участии в формировании личностных результатов образования.

Целью исследования является изучение представлений родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов младших школьников. Гипотезой исследования стало предположение о склонности родителей к переоценке их роли в формировании личностных образовательных результатов наряду с тенденцией к передаче обязанностей по их формированию школе. Практическое значение данного исследования заключается в том, что результаты позволят проектировать программы психолого-педагогического просвещения родителей в области формирования личностных образовательных результатов детей; данные могут быть использованы в групповом и индивидуальном консультировании родителей по проблемам воспитания школьников в процессе обучения.

Нами разработана программа исследования представлений родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов младших школьников. В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста (20 девочек, 20 мальчиков) и их родители. Для изучения формирования личностных образовательных результатов младших школьников используются методики диагностики личностных УУД (авторская беседа для учителей, методика самооценки Дембо – Рубинштейн) и методики исследования родительских представлений и родительского отношения к детям (авторская анкета для родителей, опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина).

В ходе обследования по опроснику родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) были получены данные об отношении родителей к ребенку младшего школьного возраста и о различиях отношения к детям между родителями третьеклассников и четвероклассников. Родители третьеклассников уважают, но пока не принимают мнение ребёнка, не готовы принять самостоятельность ребенка, стараются быть ближе к его интересам, но пытаются навязать еще свое мнение, реагируя на его неудачи спокойно и рассудительно. Для родителей четвероклассников характерен более низкий уровень контроля и более выраженная отстраненность от интересов ребенка, что, возможно, связано с возрастными особенностями самих детей.

Результаты беседы с классным руководителем показывают, что родители требуют от школы влияния на развитие у детей личностных образовательных результатов, при этом не всегда сами готовы принимать участие в их формировании. На основе полученных данных разработаны рекомендации для родителей, направленные на повышение их родительской компетентности в области формирования личностных образовательных результатов школьников.

Литература:

1. *Варга А.Я.* Структура и типы родительского отношения. Дисс. канд. психол. наук. М. 1986. 206 с.

2. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, 1992, № 3–4, с. 14–19.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.
4. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.

Культурно-историческое содержание ценностных представлений «поколения Next»

Буряя Е.А.
магистрантка 2 курса Кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kateburaya@bk.ru

Научный руководитель – Гуружанов В.А.

Миллениалы или **Поколение Y (NEXT)** (Термин придуман в 1987 году писателями У. Штраусом и Н. Хау) – поколение родившихся после 1981 года, встретивших новое тысячелетие в юном возрасте, характеризующееся прежде всего глубокой вовлечённостью в цифровые технологии.

Актуальность изучения поколений заключается в том, что поколения взаимосвязаны. В связи с тем, что предыдущие поколения через свою деятельность формируют поколения настоящие, а настоящее поколения будут формировать будущие, необходимо как можно больше снизить факторы, влияющие на развитие будущих поколений с негативной стороны. Главная проблема выражается в неполноте знаний о существующих на сегодняшний день поколениях, к которым как раз относится поколение Y. Изучением поколения Y занимались такие авторы, как Н.А. Горлова, Шамис Е. Никонов Е.

В настоящее время поколения Y в мире исследуют в различных сферах, таких как психологической, социальной, культурной, финансовой. Связано это с тем, что данное поколение уже полностью сформировалось. К примеру, старшие представители поколения Y развиваются в бизнесе и управлении – отсюда актуальность исследований в политической, финансовой и бизнес сфере. Самым важным аспектом является то, что изучение ценностных ориентаций этого поколения дает возможность выявить реальную степень включенности молодых людей в общественные отношения, определить их адаптационные способности, охарактеризовать инновационный потенциал молодежи, от которого во многом зависит будущее состояние общества.

Цель исследования:

Изучение особенностей ценностных ориентаций «поколения Next».

Описание методики:

В рамках *экспериментальной части* исследования были использованы следующие методики:

- «Ценностный опросник» С. Шварца
- Методика изучения ценностей личности М. Рокича

Контингент испытуемых:

В исследовании приняли участие 30 испытуемых, попадающих в годы рождения (1984–2000 гг.) поколения Y. Возраст людей варьируется от 22 до 26 лет.

Удалось установить следующее:
респонденты «поколения Next» ориентированы преимущественно на самостоятельность, достижение и безопасность;

- молодые люди направляются такими терминальными целями, как свобода и креативность, общественное признание, а также социальный порядок, безопасность государства и защищенность их семьи;
- к инструментальным целям относятся стремления быть самостоятельным, любознательным, целеустремленным, влиятельным, успешным, чистоплотным и продуманным;
- отличительные черты личности поколения Y – изобретательность, решительность, независимость, стремление преуспевать, прогрессивность, способность, честолюбие, миролюбивость, стремление к стабильности и безопасности.

Сегодняшние дети и подростки живут в постоянно меняющейся информационной среде и это поколение уже значительно отличается от предыдущих. Детство этих детей проходит в совершенно новых условиях жизни, и уже в 2–4 года дети погружены и расширяющийся мир информации, они активно используют новые электронные гаджеты и даже могут самостоятельно войти в интернет. Социализация личности стала протекать во многом иначе, чем это было у предыдущих поколений.

В структуре ценностных ориентаций молодежи отмечается как наличие прагматических, утилитарных ценностей, так и важность нематериальных ценностей. Также было выявлено, что, находясь в географической близости друг от друга, молодежь испытывает воздействие одних и тех же социальных, культурных процессов. Это оказывает влияние на формирование ценностных установок и ориентаций молодого поколения.

Литература:

1. Ушаков Д.А. Ценностные ориентации современной российской молодежи [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2016/pdf/23666.pdf>
2. Цымбаленко С. Какие они, подростки девяностых? / С.Цымбаленко, С. Щеглова [Текст] // Воспитание школьников. 1996.
3. Шашкина А.О., Конохова К.О. Исследование ценностей современной российской молодежи // Молодой ученый. – 2015
4. Теория поколений в России [Электронный ресурс] – URL: <http://rugenations.ru>
5. Асташова Ю.В. Теория поколений в маркетинге / Ю.В. Асташова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент». 2014.

Особенности ценностной сферы свидетелей буллинга подросткового возраста

Вакуленко А.А.

студент факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия

Научный руководитель – Делибалт В.В.

В данной работе мы хотели бы уделить внимание особенностям ценностной сферы подростков, которые являются свидетелями буллинга. Жестокость всегда имела место среди подростков, в том числе в образовательной среде. В

последнее время случаи травли стали известны публике: с одной стороны, родители и СМИ стали привлекать внимание общественности, с другой стороны это обусловлено плачевными финалами самоубийства среди жертв травли, например, стрельба в школе, убийства. Нами был проведен анализ публикаций на сайте elibrary.ru (РИНЦ) по теме буллинга. В поисковых результатах были получены следующие данные: 1) по запросу «буллинг» на всего найдено публикаций: 1677 из 29167944; 2) по запросу «жертвы буллинга» всего найдено публикаций: 963 из 29167944; 3) по запросу свидетели буллинга всего найдено публикаций: 132 из 29167944. Полученные данные наглядно демонстрирует невысокую заинтересованность исследователей в российском научном пространстве темой буллинга (например, по запросу «самооценка» найдено публикаций: 230385 из 29167944), а также интересно, что особое внимание исследователи уделяют роли «жертвы», при этом роль буллеров также является актуальной темой исследований, которую авторы называют по-разному («агрессоры», «инициаторы», «обидчики», «буллеры» и т.д.). Но такая роль как свидетели берется для исследования гораздо реже. Одни из первых статей посвященных теме буллинг среди отечественных авторов посвящены травле на рабочем месте (моббинг).

Цель работы состоит в выявлении и описании особенностей ценностно-смысловой сферы подростков, являющихся свидетелями травли в школе.

В нашей работе мы употребляем термины травля и буллинг как синонимы. Буллинг (травля) – комплекс разнообразных педагогических, психологических и социальных проблем, в процессе длительного физического или психологического насилия в отношении индивида, не способного защищать себя в сложившейся ситуации. Травля обладает следующими характеристиками: умысленность; длительность и систематичность; наличие разрушающего воздействия; присутствует дисбаланс сил; не прекращается само по себе [1].

Ценностные ориентации способствуют индивиду выстраивать свои цели, которые оказывают определенное влияние на поведение, но с другой стороны – ценности находятся под влиянием культурно-исторического контекста и склонны меняться в зависимости от социальной ситуации. В подростковом возрасте ценностная сфера переходит на другой этап формирования, где происходит активное выстраивание ценностей в свою индивидуальную и неповторимую систему, которая подчеркивает направленность подростка и его уникальность [2].

Выборку составили 48 подростков, учащиеся 7–8 классов Государственных бюджетных общеобразовательных учреждений городов ДНР. В экспериментальную группу вошли 23 подростка, из них 11 мальчиков и 12 девочек. Данные учащиеся являются свидетелями буллинга в образовательной среде, но не выступают защитниками жертвы/помощниками инициатора. В контрольную вошло 25 подростков, которые не имеют рисков возникновения травли в классе, из них 11 мальчиков и 14 девочек. Возрастной диапазон испытуемых 13–14 лет.

Степень важности ценностей в структуре ценностной сферы у группы подростков, являющихся свидетелями травли подросткового возраста отличны от структуры ценностей, в группе, где нет травли. Так, на уровне нормативных идеалов (личностных убеждений) выстраивается следующая последовательность в системе ценностей по степени важности: 1. Конформность; 2. Безопасность; 3. Универсализм; 4. Традиции; 5. Самостоятельность; 6. Достижения; 7. Гедонизм; 8. Власть; 9. Доброта; 10. Стимуляция. На уровне индивидуаль-

ных приоритетов (поведенческий уровень): 1. Доброта; 2. Самостоятельность; 3. Универсализм; 4. Безопасность; 5. Гедонизм; 6. Достижения; 7. Конформность; 8. Стимуляция; 9. Власть; 10. Традиции;

Также было отмечено, что у группы подростков-свидетелей буллинга ценности на уровне личностных убеждений выстроены отлично от ценностей на поведенческом уровне: На уровне убеждений группе свидетелей травли присуще контроль и недопущение каких-либо действий, так как они могут получить отрицательные социальные последствия, поэтому они не всегда готовы действовать так, что может вызвать у группы (класса) отрицательную реакцию, подверженность давлению группы сверстников, слабость внутренних регуляторов поведения и желание принадлежности к «своей» социальной группе. Однако на уровне поведения ценность конформности уходит на не столь значимую ценность, что может означать, что на уровне поведения они готовы противостоять социальным ожиданиям. Возможно, что поэтому они не присоединяются к группе тех, кто травят.

Им важно принятие и следование нормам группы, правилам, которые были определены их опытом. Это является для них символом групповой принадлежности и гарантией выживания. Однако на уровне поведения «традиции» уходят последний план, так как если следовать групповым правилам, придерживаться «нормам буллинга», то травля будет продолжаться, а значит, что свидетели не хотят поддержания таких норм в группе. Так как на уровне поведения ценность доброты выходит на значимый уровень, это: может свидетельствовать о сочувствии к жертве, понимание честности и справедливости в ситуации буллинга.

В группе свидетелей буллинга личность считает относительно важным свободу выбора, автономность и независимость от других, им важно самим выбирать как действовать. И, когда сталкивается с травлей, на уровне поведения присутствует большая выраженности стремления к свободе и принятию индивидуальных решений, свидетелям буллинга важно иметь автономность и независимость от буллеров, которые оказывают определенной влияние как лидеры.

Когда личность сталкивается с травлей и становится безучастным свидетелем, мотивационная цель к глубокому переживанию вырастает, становится актуальным волнение и стремление в поведении к новизне (например, к новым формам поведения и реакциям). Если на уровне личности, очень высока ценность к социальному порядку, взаимопомощи, то на уровне поведения данная ценность снижается, возможно потому, что, наблюдая травлю, свидетель перестает верить в то, что это возможно.

Таким образом, во-первых, ценностная сфера личности не статична и в процессе подросткового возраста ценностные ориентации являются новообразованием; во-вторых, система ценностных ориентаций должна исследоваться с учетом социального аспекта, так, следует отметить тот факт, что данное исследование было проведено на территории, где констатируется военное положение. Поэтому трудно говорить о репрезентативности данного исследования, однако, необходимо отметить важность проведения аналогового исследования ценностной сферы подростков, живущих в мирное время для полного понимания особенностей ценностной сферы свидетелей буллинга в подростковом возрасте.

Литература:

1. *Глазман О.Л.* Психологические особенности участников буллинга // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 105.
2. *Почтарева Е.Ю.* Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 4 (32).

Развитие одаренности подростков в ходе учебно-исследовательской деятельности на уроках иностранного языка

Ведерникова А.Ю.

*студент института Психологии и Образования
Кафедра педагогики высшей школы*

КФУ, г. Казань, Россия

antonina.vedernikova@yandex.ru

Научный руководитель – Савина Н.Н.

В послании президента России В.В. Путина Федеральному собранию говорится о том, что решения, принятые в настоящее время, определяют судьбу России, и тот, кто поймает стремительно нарастающую технологическую волну, вырвется далеко вперед. Успех социально-экономического развития государства определяют одаренные люди, проявляющие творческую инициативу, нестандартно мыслящие, способные ориентироваться в изменяющихся ситуациях. Ответственность за воспитание талантов ложится, в первую очередь, на плечи школы, ведь тем, кто сейчас учится в школе, предстоит развивать передовые традиции страны во всех ее областях.

Однако опираясь на селективный подход, заключающийся в разделении детей на «одаренных» и «неодаренных», государство теряет огромные резервы для повышения уровня жизни людей. Представление о необходимости обучения по высшим стандартам только для определенной категории детей и навешивание ярлыка интеллектуальной несостоятельности на других нарушает права ребенка. Нельзя считать детей, которые выглядят вполне заурядными или лишь со слабыми проблесками свойств одаренности, «неперспективными», «бездарными». Каждый ребенок обладает исходным стартовым интеллектуальным капиталом. В современных условиях нельзя ожидать, когда талант проявит себя сам. Необходимо систематически организовывать его рост, не оставляя без внимания каждого.

В результате изучения психолого-педагогической литературы нами были выявлены **противоречия** на социальном, профессиональном и психолого-педагогическом уровнях, свидетельствующие **об актуальности рассматриваемой** проблемы. Кроме этого, была изучена сущность понятия «одаренность» и предпринята попытка дать его новое **определение**. Проанализировав понятия «одаренность» и «учебно-исследовательская деятельность» мы выявили **их взаимосвязь**.

Изучение работ психологов Лейтеса, Б.М. Теплова, Е.П.Ильина, И.В. Шаповаленко, Шумаковой и др. убедили нас в том, что **подростковый возраст является сензитивным для развития одаренности**. У подростков формируется исследовательская или, в противном случае, – репродуктивная позиция, которая будет определять их дальнейшее отношение к миру. В этот период происходят

достаточно серьезные когнитивные изменения, отмечается ускоренное развитие психических познавательных процессов.

В ходе изучения теоретических основ проблемы развития одаренности у подростков нами были выявлены **психологические**: учет возрастных, индивидуальных особенностей подростков; создание эмоционально-положительной творческой атмосферы на уроках; психолого-педагогическая поддержка школьников и др. и **педагогические условия** (сформированность исследовательской культуры педагога; создание развивающей образовательной среды; ориентация школьника на самостоятельное получение знаний и др., создание и реализация которых может способствовать повышению эффективности рассматриваемого процесса.

В результате изучения теоретических основ, а также передового педагогического опыта работы учителей нами были разработаны **программа опытно-экспериментальной работы и модель процесса развития одаренности** у подростков в ходе обучения их английскому языку.

Следует обратить внимание на то, что оценочно-результативный блок представленной модели включает **три уровня развития одаренности**, каждому из которых соответствуют два критерия, взятые из обновленной Л.Андерсоном и Д. Кратволем таксономии Б.Блума.

С целью проверки эффективности разработанной модели были проведены **констатирующий и формирующий виды педагогического эксперимента**. Основным методом констатирующего эксперимента было анкетирование, в котором приняли участие 33 учителя и 62 школьника.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что интерес к учебно-исследовательской деятельности среди них растет. Так, 63,63 % учителей положительно относятся к учебно-исследовательской деятельности школьников; 18,18 % – планируют организовывать этот вид деятельности учащихся; 15,15 % – относятся к таким нововведениям отрицательно; 3,03 % учителей признались, что им это неинтересно. 57,57 % учителей заинтересованы в развитии одаренности школьников и руководствуются внутренними мотивами. У 24,24 % респондентов доминируют внешние мотивы. 18,18 % – перекладывают ответственность за развитие одаренности на специальные учреждения (гимназии, лицеи).

Многие учителя продолжают рассматривать одаренность как редкий дар (45,45 %). 36,36 % – считают, что одаренные дети встречаются часто. Всего 18,18 % – видят одаренность в каждом ребенке.

59,37 % опрошенных отметили, что в их школе одаренные дети встречаются редко, 9,37 % учителей ответили, что в их классе одаренных нет. Таким образом, 70 % педагогов продолжают ждать, когда к ним в класс придут одаренные дети.

В результате анкетирования старших подростков было выявлено, что 47,61 % школьников положительно относятся к учебно-исследовательской деятельности. По их мнению, она способствует расширению их кругозора (73,33 %); дает импульс к саморазвитию (60 %); помогает сформировать личностно-волевые качества (46,66 %); готовит к жизни в современном мире (30 %).

Подростки отдают большее предпочтение заданиям творческим (29,62 %); логическим (25 %); проектным (15,74 %), а также заданиям исследовательского характера (12,96 %). Задания, выполняемые по образцу (11,11 %) и требующие запоминания (5,55 %), как показывает ранжирование, менее интересны для них.

До начала формирующего эксперимента, в котором участвовали 10 учащихся 9 класса, был проведен **диагностический срез с использованием разработанных учебно-исследовательских заданий**. Анализ полученных данных позволил отнести 20 % школьников к высокому, 40 % – среднему, 40 % – низкому уровням развития одаренности.

После проведения формирующего эксперимента был проведен повторный диагностический срез, сравнение результатов которого с результатами предыдущего среза, свидетельствует о позитивной динамике. Если до формирующего эксперимента высокий уровень развития одаренности был характерен для 20 % подростков; средний – для 40 % учащихся; низкий – для 40 % испытуемых, то после его завершения данные изменились. Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что у 90 % учащихся экспериментальной группы отмечается положительная динамика в развитии одаренности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что опытно-экспериментальная работа, включавшая реализацию модели и программы формирующего эксперимента, способствовала повышению эффективности развития одаренности подростков в ходе учебно-исследовательской деятельности на уроках английского языка. В процессе проведения эксперимента у подростков происходили изменения в скорости и темпе выполнения учебно-исследовательских заданий, формировалась способность в преодолении трудностей, наблюдалось повышение вопросительной активности, интереса и мотивации к выполнению учебно-исследовательских заданий.

Использование методов арт-терапии в условиях коммуникативного тренинга в работе с первокурсниками технического вуза

*Войцеховская В.Ю.
аспирантка факультета психологии
НИ ТГУ, Томск, Россия
vvoytsekhovskaya5@mail.ru*

Научный руководитель – Красноярцева О.М.

В статье рассматривается проблема адаптации студентов первого курса к новым условиям на этапе профессионального образования в техническом вузе. Уникальность данного исследования заключается в применении методов арт-терапии в разработке коммуникативного тренинга, направленного на содействие адаптации студентов первого курса технического профиля. Предполагается, что такого рода тренинг станет эффективной психологической поддержкой студентов в период их адаптации к обучению в высшем учебном заведении.

Данный тренинг способствует развитию коммуникативных навыков, навыков решения проблем, а также раскрытию творческого потенциала студентов. Развитие творческого потенциала является важным для студентов инженерных специальностей, так как способствует активизации изобретательской, исследовательской деятельности, учит вырабатывать нестандартный подход в решении проблем.

В современном вузе особенности адаптации первокурсников являются важным психологическим маркером успешной самореализации студентов. Оказавшись в новых условиях, бывший школьник подвергается большому

стрессу. Данный стресс может значительно затянуться, и вызвать проблемы как в учебной деятельности, так и в социальной сфере. Новые условия автоматически запускают процесс адаптации. Детерминирующим фактором в процессе адаптации личности является адаптивность личности. Под адаптивностью личности принято понимать комплекс индивидуальных характеристик, которые направлены на адекватное и быстрое разрешение проблемных ситуаций, нормализуя при этом взаимодействие с окружающей действительностью [1, с. 41]. Таким образом, адаптация представляет собой процесс, направленный на включение личности в новую социальную среду и преобразование изменившихся социальных условий. Стоит отметить, что адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию [2, с. 18]. Во время адаптации первокурсники могут сталкиваться со следующими трудностями: вхождение в новую социальную среду; отрицательные переживания, связанные с потерей взаимной помощи школьных друзей; недостаточная психологическая подготовка к выбранной профессии; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; отсутствие навыков в организации самостоятельной работы.

В новом окружении студенты могут настороженно воспринимать окружающую среду, поэтому психолого-педагогическое сопровождение является очень важным, так как решает ряд задач, связанных с профилактикой, предупреждением и коррекцией многих психических явлений, которые особенно актуализируются в период адаптации. Таким образом, целесообразно ввести в образовательную программу первокурсников коммуникативные тренинги, включающие в себя различные методы арт-терапии [4, с. 315].

Арт-терапия способствует гармонизации личности в рамках новой образовательной среды. В данном случае арт-терапию рекомендуется применять в деятельности психолога по сопровождению адаптации студентов первого курса в высших учебных заведениях. Арт-терапевтические методы способствуют активизации творческого мышления, развивают коммуникативные умения, обогащают и актуализируют опыт проявления эмоций и чувств [4, с. 8]. В ходе осуществления тренинга специально создаются ситуации переживания успеха и неудачи. Таким образом, студенты учатся правильно реагировать, переживать, осознавать данные ситуации. Арт-терапевтические методы включают в себя изобразительную деятельность, элементы музыкальной и двигательной активности, которые благоприятно сказываются на чувственно-двигательной координации. Важно отметить, что данный процесс требует согласованности в работе многих психических функций. Художественная деятельность участвует в согласовании межполушарных взаимодействий, так как именно рисование активизирует и конкретно-образное, и абстрактно-логическое мышление, за которые отвечают правое и левое полушария. Стоит отметить важность развития творческих способностей у студентов технических специальностей, которые могут проявляться в изобретательской деятельности. Изобретательская деятельность предполагает креативный взгляд на вещи и является прямым показателем развития творческого мышления у студентов инженерного профиля [5, с. 112].

Специфика профессиональной деятельности инженера предполагает непрерывное совершенствование психических процессов и состояний: выработку устойчивой жизненной позиции, конкретизацию жизненных планов, повышение уровня ответственности и самостоятельности. Современный конкурентоспособный инженер должен обладать «креативным мышлением». В основу креативного мышления входят:

- высокоразвитое творческое воображение и фантазия;
- многогранное системное творческое осмысление знаний;
- владение методологией технического творчества, позволяющей сознательно управлять процессом генерирования новых идей.

Таким образом, современная стратегия профессионального образования, связанная с обеспечением вхождения человека в социально-профессиональный мир, его продуктивной адаптацией отражает необходимость постановки вопроса о более полном, личностно и социально интегрированном результате образования [3, с. 7]. Можно предположить, что использование возможностей арт-терапии в коммуникативном тренинге будет способствовать преодолению трудностей адаптационного периода у студентов-первокурсников инженерных специальностей. Тренинг данного типа может быть отнесен к здоровьесберегающей технологии, и рекомендуется к использованию педагогами-психологами благодаря своим широким возможностям и универсальности.

Литература:

1. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 2001.
2. *Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А.* Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности. – 3-е изд. испр. и доп. М.: Деловая книга, 2005.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003.
4. *Лебедева Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003.
5. *Половинкин, А.И.* Основы инженерного творчества: учебник. – 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Лань, 2007.

Семейное воспитание как фактор развития эмоционального интеллекта у подростков

*Гарифуллина А.Д.
студент факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
alia051196@gmail.com*

Научный руководитель – Шинина Т.В.

На данный момент особое внимание в психологии привлекает проблема выхода подростков в самостоятельную жизнь [1]. Успешность и благополучие данного выхода будет полностью опираться на тот базис развития и воспитания, который они получили в детстве. Главенствующее место в формировании

личности, готовой к взрослой жизни, занимает семейное воспитание, когда ребенок выступает в качестве безусловного объекта любви, видит и проигрывает различные ролевые позиции, включен в различные подсистемы, имеющие свои границы, и имеет значимого взрослого. Именно значимый взрослый, начиная с младенчества, проецирует то поведение, которое в будущем закрепится за ребенком и по мере развития станет опорой для подростка [2].

Особое значение в факторе успешности в социализации подростков в взрослом мире играет понятие эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект – это способность понимать, выражать, управлять и регулировать свою и чужие эмоции. Зарубежные исследования показали, что высокие результаты непосредственно во взрослой жизни, общении с ровесниками и всем социумом достигают те дети и подростки, у которых высокий эмоциональный интеллект, а не интеллект как показатель академической успеваемости [3]. На развитие эмоционального интеллекта в первую очередь влияют гармоничные детско-родительские отношения и нахождение в семье вообще. Значимый взрослый с рождения показывает ребенку, и в будущем подростку различные эмоции исходя из безусловного принятия ребенка. Дети и подростки, находящиеся на стационарном воспитании в специализированном учреждении ограничены в общении с внешним миром. Их отношения с взрослыми имеют обязательный характер и в целом они занимают позицию (роль) «подчиненного», в связи с чем отсутствует возможность формирования и развития эмоционального интеллекта. Многие дети и подростки попадают на воспитание в государственные учреждения в связи с неблагоприятной жизненной семейной ситуацией, которая является показателем отсутствия гармоничных детско-родительских отношений и как следствие значимого взрослого [2].

Цель исследования заключается в исследовании феномена эмоциональный интеллект у подростков, находящихся на семейном воспитании, подростков, недавно поступивших в государственные учреждения в связи с неблагоприятной жизненной ситуацией и подростков-сирот, длительно находящихся в государственных учреждениях. Выявленные различия по эмоциональному интеллекту между контрольной и экспериментальной группы станут базисом для формирования коррекционной программы. На текущий момент проведено пилотное исследование, в котором участвовали подростки, воспитывающиеся в семье у кровных родителей (г.Москва) и подростки, находящихся в центре содействия семейного воспитания (г.Москва), с родителями которых на данный момент идут судебные разбирательства о лишении родительских прав. Выборку составили 7 подростков из семьи (3 мальчика и 4 девочки) и 7 подростков из центра содействия семейного воспитания (5 мальчиков и 4 девочки). Возраст испытуемых: 13–15 лет. Время нахождения в «ЦССВ» – от 1 до 6 месяцев (возможны повторные нахождения). С родителями детей и директором «ЦССВ» было подписано этическое соглашение. Методики исследования: 1. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В.Люсина 2. Торонтская алекситимическая шкала «TAS-20» (G.J. Taylor и соавт.) 3. «NimStim stimulus set» (N.Tottenham и соавт.) 4. Шкала дифференциальных эмоций К.Изарда 5. Методика когнитивной самооценки базальных эмоций Т.Демо (модификация Е.В.Трубановой).

Результаты исследования показали, что значимые различия наблюдались по методике «NimStim stimulus set» (N.Tottenham и соавт.), где испытуемые по

карточкам, содержащим четыре эмоции, должны были определить данные эмоции ($p=0,039$ при $p \leq 0,05$). Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что подростки из экспериментальной группы хуже определяют эмоции других людей, чем подростки из контрольной группы. Особое значение также следует уделить контент-анализу данной методики: испытуемые из экспериментальной группы в сравнении с контрольной давали неопределенные названия эмоциям (например, «хнык-хнык», «плак-плак»), общие состояния (например, «уныние») и включали эмоцию «стыд» в свои ответы. Следует отметить, что в экспериментальной группе была попытка определить эмоции не через слова, а через схематические изображения («смайлики»). Также приближенными к значимым результатам являются по методикам «ЭмИн» Д.В.Люсина по шкале межличностный эмоциональный интеллект ($p=0,27$) и по методике «TAS-20» G.J. Taylor и соавт. ($p=0,277$). Полученные результаты говорят о том, что способность понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими, снижена у подростков из экспериментальной группы, что соотносится с результатами по методике «NimStim stimulus set» (N.Tottenham и соавт.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подростки, находящиеся на постоянном семейном воспитании, лучше распознают свои и чужие эмоции, понимают и управляют ими. Их семантический словарь касательно эмоций шире, чем у подростков, находящихся на стационарном воспитании в государственном учреждении. Так как данные группы различались по фактору нахождения и воспитания в семье, можно предположить, что семейное воспитание влияет на развитие эмоционального интеллекта. Следующим этапом исследования будет увеличение объема выборки, а также включение второй экспериментальной группы: подростки-сироты.

Литература:

1. *Шнина Т.В., Митина О.В.* Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков// Психологическая наука и образование, 2019, № 1
2. *Якимова Т.В.* Психология семьи// М.: Издательство Юрайт, 2017, с. 345
3. *Furnham A.* Emotional Intelligence : Source:InTech, February, 2012.

Развитие оптико-пространственных функций у младших школьников с дисграфией

*Гаттарова Л.А.
студент факультета специального
(дефектологического) образования
КФУ, ИПИО, Казань, Россия
leysan97@bk.ru*

Научный руководитель – Артищева Л.В.

Нарушений письменной речи у младших школьников является одной из самых актуальных проблем школьного обучения, так как письмо – это не только предмет обучения, но и средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Развитие оптико-пространственных функций при нарушении письма включает в себя следующие направления:

1. Развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса).
2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти.
3. Формирование пространственных представлений.
4. Развитие зрительного анализа и синтеза [1].

По формированию *зрительного гнозиса* предлагается такие упражнения, как называние недорисованных предметов, выделение предметных изображений, наложенных друг на друга или нахождение заданной фигуры среди других.

Формирование *зрительного мнзиса* связано с запоминанием и последующим полноценным узнаванием или воспроизведением эталона. Поэтому сначала формируются процессы узнавания, а затем воспроизведения. Для этого предлагаются упражнения на узнавание алгоритмом: ребенок запоминает 2–6 изображений предметов, букв и др., затем эталонные стимулы убираются; ему надо узнать (найти) их среди 10–15 аналогичных (вначале эталонные стимулы «прячутся» среди резко отличающихся от них, потом – среди похожих [2]).

Формирование *пространственных представлений* начинается уже на ранних этапах онтогенеза, поэтому развитие пространственных ориентировок и представлений должны осуществляться в той же последовательности, в которой они формируются в онтогенезе: формирование ориентировок ребёнка в собственном теле; формирование ориентировок в окружающем пространстве.

При формировании ориентировок ребёнка в собственном теле следует начинать с дифференциации правых и левых частей тела, а именно с выделения ведущей руки. Для этого можно использовать следующие виды заданий: поднять левую, то правую руку, показать или взять какой-либо предмет левой, правой рукой, показать левой, а потом левой рукой разные части тела [3].

Формирование ориентировок в окружающем пространстве включает в себя:

1. определение пространственного расположения предметов по отношению к самому ребёнку; определение пространственного расположения предметов, находящихся сбоку от ребёнка;
2. определение пространственных отношений между 2–3 предметами.

Для этого предлагаются следующие задания:

1. назвать предметы, фигуры, цифры по порядку в направлении слева-направо, сверху-вниз, снизу-вверх;
2. расположить предметы в пространстве по предложенной схеме;
3. самостоятельно описать пространственное положение предмета (цифры, буквы) по отношению к другим;
4. чтение слоговых таблиц – ребёнок читает слоги в том направлении, которое задаст ведущий: слева – направо, справа – налево, сверху – вниз, снизу – вверх;
5. написать определённые буквы справа или слева от вертикальной линии;
6. положить или нарисовать кружок, справа от него – крестик, слева от крестика поставить точку (могут использоваться и другие фигуры и формы) [3].

Работа по развитию *зрительного анализа и синтеза* включает в себя анализ изображений и букв на составляющие элементы, их синтез, и определение сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами. С этой целью предлагаются следующие задания:

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных,

2. Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.
3. Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).
4. Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов.
5. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.
6. Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.
7. Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.
8. Реконструировать букву, добавляя элемент.
9. Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв.
10. Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом.
11. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве [1].

Литература:

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
3. Гордиенко Т.В. Развитие оптико-пространственной и моторной функции у учащихся с трудностями в обучении. <http://logopedusia.ucoz.ru/publ/1-1-0-19>

Выбор поведения в конфликтных ситуациях участников образовательного процесса в средней школе

*Глебова Е.Н.
студент факультета «Юридическая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
lenken@yandex.ru*

Научный руководитель – Шпагина Е.М.

На протяжении уже нескольких лет во всем мире и так же в России участились случаи конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса. Все чаще видео таких инцидентов попадают в средства массовой информации. Многие специалисты и общественность пытаются найти этому объяснение в многочисленных дебатах и дискуссиях, как в интернете, так и в телепрограммах общественного телевидения. Конфликтные ситуации рассматриваются с разных сторон и ракурсов. Научная общественность, специалисты разного профиля и простые обыватели пытаются то критиковать, то защищать «эмоционально выгоревших» педагогов и «педагогически запущенных» подростков. Порой оппоненты не могут прийти к общему мнению.

Предполагают разные причины и предпосылки конфликтных ситуаций между всеми участниками образовательного процесса. Чаще всего учителя считают, что ответственность за воспитание, в том числе и обучение поведению в конфликтных ситуациях лежит на родителях и отмечают недостаточ-

ный уровень педагогической подготовки родителей. Родители же, наоборот, говорят о безразличии школы к воспитанию детей, их социализации в обществе. Со стороны учителей звучат такие оправдания и объяснения незаинтересованности учителей в воспитании детей как невысокая заработная плата педагога при несоизмеримо высоких должностных требованиях и повышенной ответственности: «мы только успеваем учить...».

Как известно в современном обществе конфликты занимают не последнее место. Они сопровождают нас во всех сферах жизнедеятельности. Дома, в семье, на работе, в образовательных и других государственных учреждениях, магазинах, фитнес клубах, детских садах и других социальных коллективах.

Конфликты бывают конструктивные и деструктивные. К. Томас, в своем подходе к изучению конфликтных явлений, делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди взаимодействуют в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов. Оно было вызвано, по мнению К. Томаса, осознанием тщетности усилий по полной элиминации конфликтов, увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. Отсюда, по мысли автора, ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на управление ими[3].

Мы предположили, что успешность в управлении конфликтом может зависеть от умения личности понимать и контролировать свое поведение и, понимать и прогнозировать поведение других. Наша гипотеза состоит в том, что выбор поведения в конфликтной ситуации участников образовательного процесса имеет связь с особенностями социального интеллекта.

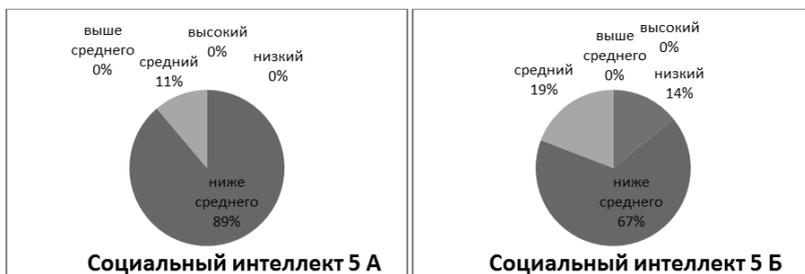
Социальный интеллект представляет собой индивидуально-личностное свойство человека, которое проявляется в способности формировать отношение человека к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать свое поведение и поведение окружающих. [1].

Исходя из этого было проведено исследование в одной из общеобразовательных школ с целью выявления форм поведения в конфликтных ситуациях, характерных для участников образовательного процесса данной школы. У этих же респондентов изучался социальный интеллект.

В связи с чем были выбраны методики диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной и диагностика социального интеллекта «Тест Гилфорда». Испытуемыми стали ученики 5-ых классов. Одновременно был протестирован их классный руководитель. Интересен тот факт, что у обоих классов руководитель один и тот же человек, при чем не являющийся педагогом, а занимающий должность ответственного за внебюджетное дополнительное образование школьников.

Дети перешли в среднюю школу в том же составе, что учились в начальном звене. Успеваемость в 5 «А» классе отмечалась учителями и администрацией выше, чем у 5 «Б». В испытании приняли участие 9 детей из 5 «А», из них 4 мальчиков и 5 девочек. Из 5 «Б», приняли участие в тестировании 21 детей, из них 13 мальчиков и 8 девочек.

Исследование проводилось на компьютерах, в заранее разработанных онлайн-опросниках, анонимно (в анкете указывался только класс и порядковый номер, в котором был закодирован пол ребенка). По версии авторов, адаптировавших данную методику, русскоязычная версия имеет такие несомненные достоинства, как оперативность, легкость и экономичность процедуры проведения, наличие стандартных нормативов, высокие психометрические характеристики (надежность, валидность), возможность использования в широком возрастном диапазоне, начиная с 9 лет.



Полученные данные по тесту Гилфорда, говорят о том, что большая часть детей в 5 А (89 %), а в 5 Б (67 %) имеют социальный интеллект **ниже среднего**. Эти дети не всегда умеют извлекать максимум информации о поведении людей, часто не понимают язык невербального общения. В 5 А (11 %), а в 5 Б (19 %) школьников имеют **средний** социальный интеллект. Они умеют извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, но пользуются этими способностями редко. В зависимости от ситуации они могут быть контактны, открыты, тактичны, доброжелательны. В 5 Б 14 % учеников, по результатам тестирования показали **низкий уровень** социального интеллекта[2].



Анализируя результаты по тесту К.Томаса, было выяснено, что дети в двух классах выбирают **приспособленческий** стиль поведения в конфликтных ситуациях. Это может говорить о том что, испытываемые во время взаимодействия с партнерами по общению, не пытаются отстаивать собственные интересы[4].

Однако, классный руководитель при **среднем уровне социального** интеллекта, выбирает стиль **сотрудничества**. Этот выбор может говорить о том, что педагог активно участвует в разрешении конфликта и отстаивает свою позицию, но старается при этом учитывать интересы другой стороны. Этот стиль требует более продолжительной работы по сравнению с другими подходами к конфликту,

поскольку сначала открыто заявляются нужды, заботы и интересы обеих сторон, а потом происходит их обсуждение. Это самый желательный стиль поведения в конфликтных ситуациях и является сильной стороной педагога[4].

Таким образом, в нашем исследовании по данной выборке 5-ых классов мы получили результаты, где наибольший процент учеников имеют уровень социального интеллекта ниже среднего, что говорит о том, что дети испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Также результаты, полученные при проведении методики выбора поведения в конфликтных ситуациях показали, что большинство школьников данной группы выбирают приспособленческий стиль взаимодействия, что говорит об их нежелании отстаивать свои интересы при взаимодействии с другими людьми. Установление связи между уровнем социального интеллекта и выбора поведения в конфликтных ситуациях на данной выборке учащихся не удалось выявить, так как дети имеющие и низкий уровень социального интеллекта и средний уровень выбрали способ поведения в конфликте «приспособление».

Литература:

1. *Клещева Т.В.* Особенности связи социального интеллекта с показателями эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста // Гуманизация образования. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-svyazi-sotsialnogo-intellekta-s-pokazatelyami-emotsionalno-lichnostnoy-sfery-detey-mladshogo-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 29.04.2019).
2. *Михалкова Е.С.* Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2006.-56с.
3. *Райгородский Д.Я.* (редактор составитель) Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2017. – 672 с.
4. <https://studfiles.net/preview/6010613/page:36/>

Взаимосвязь застенчивости и учебной мотивации младших школьников

Глухова А.А.

студентка факультета

экстремальной психологии

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

alena_glukhova_2015@mail.ru

Научный руководитель – Котенева А.В.

В зарубежной и отечественной психологии терминологическое определение мотивации весьма разнообразно. Мотив – это то, что побуждает человека к действию. Мотивация-это совокупность мотивов, которые заставляют личность совершать определенные поступки. Мотивы бывают как познавательные, так и социальные. К познавательным относятся: широкие познавательные мотивы, т.е. ориентация на овладение новыми знаниями; далее учебно-познавательные мотивы: усвоение способов добывания знаний; третий – это мотивы самообразования, которые ориентированы на приобретение дополнительных знаний, в дальнейшем иметь специальную, индивидуальную программу совершенствования. Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные

мотивы – долг, ответственность, понимание социальной значимости учения; второй уровень-это позиционные мотивы выражаются в стремлении занять нужную позицию в отношениях с окружающими, получить с их стороны одобрение; и последний уровень социального сотрудничества: ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком. В терминологии отечественный психолог Кузнецова И.А. [3] пишет, что учебная мотивация – это процесс, который запускает и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Психолог Т.Н. Ильина [2] опирается на две тенденции: к достижению успеха-ученики ставят перед собой позитивные цели, при этом активно ищут средства ее реализации и испытывают положительные эмоции. Вторая тенденция полностью противоположная: ученики неуверенные, боятся критики, боятся работы, где возможны неудачи, испытывают отрицательные эмоции.

Научное определение застенчивости можно найти в «Кратком словаре системы психологических понятий». По определению К.К. Платонова [4] застенчивость – свойство личности, как правило, тяжело переживаемое; эмоциональное состояние, определяемое наличием выраженного психологического барьера, мешающего нормальному общению, и снижающего коммуникативные способности. Словарь Н. Уэбстера [5] определяет застенчивость, как состояние «стеснения в присутствии других людей». Л.Н. Галигузова [1] утверждает, что у застенчивого ребенка по-особенному построена потребностно-мотивационная сфера: личностные мотивы ребенка главнее, чем познавательные. У ребенка не развиваются коммуникативные способности. В общении с посторонними этот фактор провоцирует защитные формы общения, которые могут проявляться в безынициативности в контакте с окружающими.

Целью исследования является изучение взаимосвязи застенчивости и учебной мотивации в младшем школьном возрасте. Гипотеза исследования: застенчивость тесно связана с учебной мотивацией, однако она может, как снижать, так и повышать учебную мотивацию младшего школьника. В исследовании принимали участие 10 обучающихся 4 класса от 10–11 лет. В работе использовались: методика изучения застенчивости Ильин Е.П., анкета изучения мотивации учебной деятельности Калинина Е.А.

По результатам применения методики Ильина Е.П. данной группе детей имеется высокий уровень выраженности застенчивости – 5 %; средний уровень 4 %, низкий уровень 1 %. Застенчивость данной группы детей проявляется в страхе остаться без друзей, проявить себя, дети замкнуты и малообщительны. При проведении анкеты изучения мотивации учебной деятельности Калининой Е.А. Данная группа испытуемых имеет высокий уровень по первому показателю «мотивация достижения цели» – 8 %; средний уровень 2 %. По второму показателю «мотивация соревновательного характера в процессе учебной деятельности»: 9 % средний уровень. По третьему показателю «мотивация самосовершенствования»: 4 % высокий уровень, 6 % средний уровень. По четвертому показателю «мотивация общения и коллективной деятельности»: 6 % средний уровень, 3 % высокий уровень, 1 % очень высокий уровень. По последнему, пятому показателю «мотивация приобретений новых знаний»: 6 % средний уровень. В совокупности у детей мотивы имеют выраженный характер достижения поставленной цели, самосовершенствования и саморазвития. Это говорит о том, что дети больше всего заинтересованы в достижении личного успеха.

Применение корреляционного анализа Кендалла, показало, что существует тенденция взаимосвязи застенчивости и учебной мотивации, а именно между показателями: «Высокий уровень застенчивости» и «Мотивация соревновательного характера» ($r = -0,345$; $p < 0,05$); «Высокий уровень застенчивости» и «Мотивация самосовершенствования» ($r = -0,455$; $p < 0,01$).

Таким образом, обобщая итоги диагностирования, можно утверждать, что устойчивые определенные мотивы связаны с застенчивостью. Другая группа детей не имеют желания проявить себя в учебной деятельности из-за определенных, устойчивых страхов, тревожности и неуверенности в себе. Учащийся становится чрезмерно чувствительным к непринятию его окружающими одноклассниками. Отсюда – мотив избегания тех или иных ситуаций, несущих в себе потенциальную угрозу любой критики его поведения или внешнего вида. Появляются устойчивые страхи, провоцирующие появлению социальной робости. Как следствие ребенок предпочитает оставаться в тени, избегая общения с людьми, которое может привлечь слишком активное внимание к нему.

Литература:

1. Галигузова Л.И. Психологический анализ феномена детской застенчивости / Вопросы психологии: методические рекомендации. М., 2015.
2. Ильина Т.Н. Виды мотивов и мотивации учебной деятельности // [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://svetlana.pro/reader/40.html> (дата обращения: 14.04.2019).
3. Кузнецова И.А. Учебная мотивация // [Электронный ресурс]. Режим доступа https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie_nauki/library/2015/08/03/ (дата обращения: 14.04.2019)
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 2014.
5. Современный толковый словарь Уэбстера, М., 2015.

Взаимосвязь характеристик самоактивации, личностного динамизма, личностной готовности к переменам и стилей реагирования на изменения у лиц с разным уровнем самоактивации

Гончарова В.Х.

*студентка факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mak366@yandex.ru*

Научный руководитель – Одицова М.А.

Проблема изучения поведения личности в условиях нестабильности и постоянной изменчивости довольно актуальна в настоящее время. Современный человек должен уметь не только адекватно реагировать на изменения, происходящие в его жизни и в обществе в целом, но и обладать достаточным количеством ресурсов для этого. В качестве одного из таких ресурсов может выступать самоактивация личности [1, 2]. Мы предположили, что у лиц с разным уровнем самоактивации по-разному взаимосвязаны характеристики самоактивации, личностного динамизма, личностной готовности к переменам и стили реагирования на изменения.

В исследовании приняли участие 84 человека, из них 30 мужчин и 54 женщины в возрасте от 17 до 59 лет (ср. возраст около 32 лет).

Респонденты заполняли методики: опросник «Самоактивации личности», опросник «Личностного динамизма», опросник «Стили реагирования на изменения», методика «Личностная готовность к переменам».

Для выделения групп лиц с разным уровнем самоактивации использовался Кластерный анализ методом К-средних с предварительным нормированием данных через z-значения. В результате были выделены три группы: 1) лица со средним уровнем самоактивации (N=30); 2) с низким уровнем самоактивации (N=29) и 3) с высоким уровнем самоактивации (N=25).

Для поиска взаимосвязей между показателями самоактивации и компонентами личностного динамизма, личностной готовности к переменам и стилями реагирования на изменения в группах лиц с разным ее уровнем был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента r-Спирмена.

Анализ данных показывает, что в группе со средним уровнем самоактивации, самостоятельность имеет значимые прямые связи с таким параметром личностной готовности к переменам как уверенность ($r=0,500^{**}$). Психологическая активация имеет значимые прямые связи и с общим показателем личностного динамизма ($r=0,465^{**}$) и с такими его характеристиками как ценность изменений ($r=0,488^{**}$), внутренний локус стабильности ($r=0,405^*$), склонность к риску ($r=0,452^*$). Психологическая активация напрямую связана с такими компонентами личностной готовности к переменам как смелость ($r=0,452^*$), адаптивность ($r=0,542^{**}$) и имеет значимые прямые связи с такими стилями реагирования на изменения как инновационный ($r=0,420^*$) и реализующий ($r=0,635^{**}$), и значимые обратные связи с консервативным ($r=-0,420^*$) и реактивным ($r=-0,655^{**}$) стилями. Самоактивация связана с интегральным показателем личностного динамизма ($r=0,456^*$) и с такими его характеристиками, как ценность изменений ($r=0,542^{**}$), внутренний локус стабильности ($r=0,468^{**}$), склонность к риску ($r=0,472^{**}$). Так же, общий показатель самоактивации в этой группе имеет значимые прямые связи с таким параметром личностной готовности к переменам как уверенность ($r=0,495^{**}$). Имеется обратная связь общего показателя самоактивации с реактивным стилем реагирования на изменения ($r=-0,417^*$). Таким образом, в группе со средним уровнем самоактивации имеется множество значимых связей между исследуемыми характеристиками. Возможно, представители данной группы используют самоактивацию как личностный ресурс для совладания с ситуацией изменений.

В группе с низким уровнем самоактивации, самостоятельность имеет значимую прямую связь с одним из компонентов личностного динамизма – ценностью изменений ($r=0,422^*$). Физическая активация напрямую связана с консервативным стилем реагирования на изменения ($r=0,440^*$) и обратно связана с инновационным ($r=-0,445^*$). Психологическая активация лиц из этой группы напрямую связана с таким показателем личностного динамизма как оптимизм ($r=0,593^{**}$). Самоактивация у лиц из этой группы напрямую связана со стремлением к разнообразию ($r=0,414^*$) и с уверенностью ($r=0,413^*$), а так же с реализующим стилем реагирования на изменения ($r=0,424^*$) и обратно связана с реактивным стилем ($r=-0,424^*$). Таким образом, в группе с низким уровнем самоактивации, ее компоненты слабо связаны как с характеристиками личностного динамизма так и с характеристиками личностной готовности к переменам. Возможно, существуют иные личностные характеристики, не отраженные в данном исследовании и повышающие самоактивацию лиц данной группы.

В группе с высоким уровнем самоактивации, самостоятельность напрямую связана с таким показателем личностного динамизма как склонность к риску ($r=0,475^*$) и с такой характеристикой личностной готовности к переменам как уверенность ($r=0,462^*$). Физическая активация коррелирует с такой характеристикой личностной готовности к переменам как оптимизм ($r=0,462^*$). Психологическая активация, напрямую связана с личностным динамизмом в общем ($r=0,534^{**}$) и с такими его компонентами как стремление к разнообразию ($r=0,475^*$), ценность изменений ($r=0,418^*$) и склонность к риску ($r=0,617^{**}$). Также, психологическая активация напрямую связана с такими параметрами личностной готовности к переменам как страстность ($r=0,505^*$), находчивость ($r=0,491^*$) и уверенность ($r=0,412^*$). Самоактивация напрямую связана с общим личностным динамизмом ($r=0,533^{**}$). Так же, общая самоактивации, как и психологическая активация в этой группе связана с такими параметрами личностной готовности к переменам как страстность ($r=0,560^{**}$), находчивость ($r=0,653^{**}$) и уверенность ($r=0,759^{**}$). Как видим, в группе с высоким уровнем самоактивации обнаружено множество значимых связей компонентов самоактивации с исследуемыми характеристиками.

Таким образом, у лиц с разным уровнем самоактивации мы наблюдаем разные взаимосвязи характеристик самоактивации, личностного динамизма, готовности к переменам и стилей реагирования на изменения. У людей данных групп самоактивация повышает способность личности к изменениям, в отличие от лиц с низким уровнем самоактивации, которой следует уделять особое внимание в силу несогласованности и разрозненности у них взаимосвязей исследуемых характеристик.

Литература:

1. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. 11(58)
2. *Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Козырева Н.В.* Методика самоактивации личности: апробация на белорусской выборке // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2017. № 15. С. 77–82.

Взаимосвязь уровня нравственного развития и интеллекта у студентов психологических специальностей

Гратс Н.Г.

*студент факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Ellesime@yandex.ru

Научный руководитель – Марьян М.И.

Данная работа посвящена исследованию взаимосвязи уровня нравственного развития и интеллекта у студентов психологических специальностей.

Цель исследования – изучить взаимосвязь интеллекта с уровнем развития нравственности у студентов психологических специальностей.

Объект исследования – интеллектуальное и нравственное развитие студентов психологических специальностей.

Предмет исследования – взаимосвязь интеллекта и уровня нравственного развития у студентов психологических специальностей.

В работе представлены результаты теоретико-эмпирического исследования взаимосвязи уровня нравственного развития и социального, эмоционального, а также логического интеллекта у студентов психологических специальностей.

Основными методическими средствами работы являются: тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект», прогрессивные матрицы Дж. Равена, тест Д.В. Люсина «Эмин», тест «Справедливость – забота» С.В. Молчанова.

В рамках данного исследования был проведен теоретический анализ механизмов взаимосвязи интеллекта и развития нравственности. Наиболее значимыми работами, которые легли в основу проведенного анализа стали исследования Ж. Пиаже [1] и Дж. Равена [2] в области развития интеллекта, а также Л. Колберга [3] в сфере развития морали. По результатам анализа было выявлено, что комбинация из интеллекта и нравственности представляет собой взаимодополняющий механизм, обеспечивающий непрерывное обучение и адаптацию индивида для жизни в социуме. На основании теоретической концепции была выдвинута гипотеза, что существует взаимосвязь выраженности логического, эмоционального и социального интеллекта с уровнем нравственного развития у студентов психологических специальностей.

Для эмпирической проверки гипотезы была сформирована выборка из 70 человек, обучающихся на 2–4 курсе, а также подобраны методики исследования, позволяющие численно оценить уровень выраженности интеллекта, а также уровень нравственного развития. Этими методиками стали тест Гилфорда «Социальный интеллект» (для определения степени выраженности социального интеллекта), прогрессивные матрицы Равена (для выявления степени выраженности логического интеллекта), опросник эмоционального интеллекта Люсина «ЭИИ» (для определения степени выраженности эмоционального интеллекта), опросник моральных суждений «Справедливость – забота» Молчанова (для оценки уровня нравственного развития).

По результатам эмпирического исследования была выявлена выраженная преимущественно прямая взаимосвязь между уровнем развития логического, социального, эмоционального интеллекта и уровнем нравственного развития. При этом прямая связь наблюдается между перечисленными видами интеллекта с большинством стадий нравственного развития, независимо от доминирующего нравственного ориентира, – будь то забота или справедливость. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Полученные результаты могут быть использованы при составлении программ обучения для студентов психологических специальностей, а также для повышения качества подготовки специалистов данных специальностей. В первую очередь исследование дало возможность охарактеризовать характерные особенности фокус-группы: было установлено, что среди студентов психологических специальностей преобладают люди с высоким уровнем развития логического интеллекта, а также с высоким уровнем социального интеллекта, что сочетается с высоким уровнем нравственного развития и преобладанием третьей, самой зрелой, фазы морального развития как по шкале «Справедливость», так и по шкале «Забота». Эти сведения могут быть использованы для лучшего понимания целевой аудитории при разработке различных учебных программ,

тренингов и групповых занятий. Кроме того, на базе полученных в результате исследования данных в дальнейшем могут быть разработаны методики, направленные на стимуляцию развития указанных видов интеллекта, что в свою очередь будет способствовать переходу студентов на более высокие стадии морального развития, что позволит повысить качество подготовки кадров.

Литература:

1. *Пиаже Ж.* Природа интеллекта: Хрестоматия по общей психологии. М. 1981. с. 49.
2. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации /сост. и общая редакция О.Е.Мухордовой, Т.В.Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 70с.
3. *Kohlberg, Lawrence; Charles Levine; Alexandra Hewer* (1983). Moral stages: a current formulation and a response to critics. Basel, NY: Karger.

Влияние формы оценочной деятельности младших школьников на формирование их регулятивных универсальных учебных действий

Грачикова О.В.

*студент магистратуры факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Grac.oksana@gmail.com*

Научный руководитель – Енжеская М.В.

В соответствии с требованиями ФГОС к содержанию и планируемыми результатами освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования, в качестве результата рассматривается формирование у обучающихся универсальных учебных действий.

В Стандарте нового поколения подробно обозначены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, а именно:

личностным (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме);

метапредметным, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике (умение учиться);

предметным умениям, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета, умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышле-

ния, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Регулятивные УУД отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка).

Для правильного формирования регулятивных УУД необходим самостоятельный опыт ученика в выборе действий и контроля результатов учебной деятельности.

Предполагается, что собственная оценочная деятельность учащегося положительно влияет на формирование регулятивных УУД и повышает уровень и качество полученных знаний.

Для определения влияния формы оценочной деятельности младших школьников на формирование их регулятивных универсальных учебных действий был проведен формирующий эксперимент в экспериментальной и контрольной группе обучающихся.

Началом проведения эксперимента стало психолого-педагогическое тестирование детей на начало учебного года в двух классах. Проводилось тестирование на определение общей учебной активности по опроснику Краснова А.В. и определение уровня самостоятельного контроля и внимания по методике Гальперина П.Я. и Кабыльницкой С.Л. Сравнительные результаты двух групп особых разнотчений не выявили.

Самоконтроль у всех учащихся сформирован почти равномерно. В группах низкий уровень сформированности регулятивных УУД, приводящий к неспособности/нежеланию выполнять действия самоконтроля в учебном процессе 30 % детей находятся на уровне адекватной ретроспективной оценки, нельзя сказать, что навыки самоконтроля у них в зачаточном состоянии, однако им не под силу адекватно оценить свою работу в некоторых аспектах, также 30 % детей показало потенциально адекватный прогностический уровень развития навыка самоконтроля.

В качестве апробации гипотезы, в течении учебного года в одном из классов (экспериментальная группа) была проведена работа по формированию и улучшению навыков самостоятельного контроля и планирования учебных действий. Детям был предложен для поурочного заполнения «Дневничок-секретик», который по сути представляет собой оценочные листы. Так же дети в процессе обычных уроков учились составлять личные алгоритмы запоминания и проверки.

Для самостоятельного контроля проверочных работ предлагались дополнительные оценочные листы, в которых можно было увидеть и сравнить свою оценку и оценку учителя, планируя, за тем направление и объем тренировочных заданий.

Для проверки результатов проведенного эксперимента были проведены те же тесты как и в начале данной работы. Были отобраны те же группы обучающихся обоих классов.

Сравнив результаты предварительного контроля, проведенного перед началом формирующего эксперимента и результаты, полученные в конце формирующего обучения, мы пришли к выводу, что в экспериментальном классе увеличилось количество учащихся с высоким и достаточным уровнем сформир-

рованности навыков планирования и контроля, и уменьшилось количество учащихся со средним и низким уровнями. В контрольном классе тоже произошли определенные изменения, однако они незначительны.

Таким образом, систематическое использование различных видов, методов и форм самостоятельного оценивания знаний, умений и навыков учащихся положительно влияет на формирование регулятивных УУД младших школьников.

Литература:

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996–544 с.
2. *Воронцов А.Б.* Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике 2 ч. М: Авторский клуб 2018 – 224с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2010. – 31 с.
4. *Щеулова Е.А.* Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема / Е.А. Щеулова, Т.И. Митичева // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 425–428. – URL <https://moluch.ru/archive/135/37749/> (дата обращения: 13.04.2018).
5. *Цукерман Г.А.* Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – Рига: Эксперимент. – 2000. – 132 с.
6. Опросник учебной активности младших школьников. Краснов А.Б.- Психологическая диагностика № 5 2009г.
7. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. - М., 1974.
8. *Свиридова Л.А., Белгородцева Е.А.* Формирование регулятивных универсальных учебных действий – контроля и коррекции у учащихся начальной и средней школы // Эксперимент и инновации в школе, 2014. – № 1. – с. 108–122.

Гендерные особенности уверенности в себе у молодежи 16-20 лет

Григорян М.А.

*студент факультета социальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mgbw23@gmail.com*

Научный руководитель – Хухлаева О.В.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что для формирования личности у молодежи в возрасте 16–20 лет уверенность в себе и определение и понимание своей гендерной идентичности играет не мало важную роль, что влечет за собой не малые последствия, как для самого человека, так и для общества в целом.

В психологической литературе рассматривается большой перечень понятий и определений уверенности в себе (А. Сальтер, Д. Вольпе, А. Лазарус, Рюдигер и Рита Ульрих, В. Вендландт и Х.В. Хеферт, В.В. Столин, К. Роджерс). В том числе, исследования взаимосвязи гендерной особенности уверенности в себе (В.П. Шейнов, Ениколопов С.Н., Дворянчиков Н.В. Берн Ш. Ильин Е. П, Макарова Н.Г., Швецова А.Д.). Авторы делают вывод о том, что на состояние уверенности в себе влияет множество внешних и внутренних факторов. Причем у девушек и у юношей эти факторы отличаются. Обусловлено это по большей части социальными ролями, которыми им приписывает общество. То есть муж-

чина должен быть смелым, решительным, ответственным и так далее, а женщина – доброй, мягкой, эмоциональной и прочее. Все эти показатели существенно влияют на формирование уверенности в себе, особенно в подростковом возрасте, когда только закладываются основы социализации и коммуникации.

Можно предположить, что существует взаимосвязь между уверенностью в себе и самооотношением. Последняя тематика раскрыта во многих работах (Б.Г. Ананьев, А.В. Мудрик, В.В. Столин, С.Л. Рубинштейн, С.Р. Пантеев, Р. Бернс, И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе, Ш. Берн, Е.Д. Божович, Н.Ю. Флотская, Чеснокова И.И., Зинченко В. П., Леви Т. С., Кольшко А.М., Бендас Т.В., Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н.). На основании этих исследований можно сделать вывод о том, что гендерные характеристики существенно влияют на формирование самооотношения у молодежи в возрасте от 16 до 20 лет. Это связано с тем, что именно в этом возрасте происходит понимание и осознание своих социальных ролей.

Для решения наших задач было проведено исследование гендерных особенностей уверенности в себе у молодежи (возраст 16–20 лет). В нем приняли участие студенты одного из Московских колледжей 31 девушка и 30 юношей в возрасте от 16 до 20 лет.

Для выявления гендерных особенностей уверенности в себе мы использовали следующие методики: тест уверенности в себе В.Г. Ромека и тест-опросник самооотношения, разработанный В.В. Столиным.

По результатам методики В.Г. Ромека оказалось, что у юношей в возрасте от 16 до 20 лет уверенность в себе и социальная смелость выше, чем у девушек того же возраста. Инициатива в социальных контактах у них находится на одинаковом уровне.

Анализ по критерию Манна-Уитни показал, что различия в уровнях выборок можно считать не существенными (значение критерия $35 < 41,5$). По нашему мнению, это связано с особенностями психологического развития подростков. Обоим полам в этом возрастном периоде свойственна недостаточно развитая стрессоустойчивость. А учебные и психологические трудности зачастую приводят к подрыву уверенности в себе.

Следующая методика, по которой проводилось исследование – это тест-опросник самооотношения, разработанный В.В. Столиным [2]. Данный опросник позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- глобальное самооотношение;
- самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутоимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я»..

В результате данной диагностики оказалось, что гендерных особенностей нет в формировании следующих факторов: глобальное самооотношение, аутоимпатия, самоуверенность, отношение других, самопоследовательность и самоинтерес. А самоуважение и самопонимание у юношей выше. При этом самоинтерес представлен у девушек более высоким показателем. Тогда как юноши более склонны к самообвинению.

Кроме этого, мы сравнили взаимосвязь уверенности в себе и самооотношения у юношей и девушек при помощи коэффициента корреляции Пирсона у

юношей составляет 0,037117224, а у девушек – 0,203111579. В обоих случаях взаимосвязь уверенности в себе и самоотношения является слабой. При этом у юношей теснота корреляционной связи намного слабее.

Таким образом, сравнительный анализ гендерных особенностей уверенности в себе у молодежи в возрасте от 16 до 20 лет показал, что уверенность в себе и социальная смелость у юношей выше, тогда как оба пола имеют одинаковую инициативность в социальных контактах. При этом глобальное самоотношение гендерных различий не имеет. Отличаются по гендерной принадлежности лишь самоуважение, самопонимание, самоинтерес и самообвинение.

Полученные результаты можно использовать в практических целях, в частности при решении межнациональных конфликтов [3].

Литература:

1. *Ромек В.Г.* Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. Вып. 1. Ч. 2. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2006. С. 132
2. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с
3. *Хухлаев О.Е., Гаврюшина М.К., Эбралидзе А.П., Гужова Р.И.* Кросс-культурные особенности представлений о примирении (Сравнительное исследование молодежи, проживающей в Москве и Махачкале) // Вестник восстановительной юстиции. - 2015. - № 12. - С. 63–68.

Исследование экстремистских установок и диспозиций у лиц старшего подросткового возраста

Гриненко У.Б.

студент факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

uliana_grinenko@mail.ru

Научный руководитель – Калашикова А.С.

Запретить идею невозможно, поскольку индивид может по-экстремистски мыслить, однако ее можно победить более сильной идеей.

Термин «экстремизм» (лат. «extremus» – крайний) указывает на приверженность лица или группы крайним взглядам и реализацию радикальных мер преимущественно насильственного характера [2]. Количество зарегистрированных преступлений экстремистской направленности, без учета латентных преступлений, в период с декабря 2010 г. по декабрь 2018 г. возросло на 92,8 %. [3].

Цель исследования состоит в оценке уровня сформированности экстремистских установок и диспозиций старших подростков. Важное значение приобретают психологические особенности не только исполнителей, но также настроенных, готовых к осуществлению насильственных действий. Готовность к этому поведению характеризуется внутренней, сформированной индивидом, и внешней, усвоенной под каким-либо воздействием, мотивацией, что позволяет определить побудительную силу, объясняющую поведение индивида [2]. Внутренняя мотивация совершения экстремистских действий, не испытывая потребности во внешней поддержке, удерживается на глубинном уровне, поэтому является наиболее серьезной при изучении экстремистской направленности лиц.

Совершение действий экстремистского характера исследователи связывают с маргинальностью подростков и лиц молодежного возраста, которые испытывают затруднения в пространстве социальных ценностей, в принятии общественных норм и традиционных социальных отношений, в связи с чем они нуждаются в создании новых ценностных ориентиров или присоединении к уже имеющимся деструктивным. Оказывая сужающее давление на мировоззрение, экстремистские установки служат отдалению и отчуждению индивида от социально-значимых ценностей, заостряя его внимание на определенных идеалах, носящих деструктивный характер, тем самым способствуя снижению механизмов самоконтроля. Отверженный традиционной социальной группой маргинал пребывает в поиске референтной группы, вследствие чего повышается рост маргинальности и растет экстремизм.

Ниже приведен перечень диспозиций, отличающих лиц, склонных к проявлению экстремистского поведения [1, с. 109]:

- культ силы и агрессивность;
- интолерантность;
- аут-групповая враждебность;
- конвенциональное принуждение;
- социальный пессимизм и деструктивность;
- мистичность;
- борьба и преодоление;
- нормативный нигилизм;
- анти-субъективизм.

Базой для исследования послужило ГБОУ «Школа 1788» (площадка № 10). Выборку составили нормативные подростки, не состоящие в экстремистских группах в количестве 40 человек, из них 33 девочки и 7 мальчиков в возрасте от 16 до 18 лет. Для эмпирического выявления экстремистских установок и диспозиций применялись следующие методики: опросник диспозиций «Шкалы склонности к экстремизму» (Д.Г. Давыдов, К.Д. Хломов) [1]; анкета социально-психологического анализа экстремистско-деструктивной направленности молодежи (К.В. Злоказов) [2]. Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Спирмена, определение значимости различий показателей между группами производилось с помощью критерия Манна-Уитни.

Обследование группы нормативных подростков в возрасте 16–18 лет позволило обнаружить ригидность их убеждений и ценностей, которые связаны с решимостью индивидов консервативно следовать принятым намерениям, решениям и мнениям, а также находить приверженцев иных взглядов и убеждений с тем, чтобы отвергнуть и наказать их. Была выявлена значимая прямая связь при уровне значимости $p < 0,01$ между средним значением склонности к экстремизму и следующими шкалами: *культ силы, конвенциональное принуждение, деструктивность и цинизм, допустимость агрессии*. Субъективная интерпретация действительности позволяет при определенном стечении обстоятельств принести чью-либо жизнь в жертву «высшей» идее. Установки и склонность к экстремизму более выражены у подростков мужского пола на уровне значимости $p < 0,001$.

Индивиды с восприятием насилия как избираемого способа достижения целей и разрешения проблем требуют от окружающих уважения конвенциональных ценностей, тогда как сами не принимают инакомыслие, оправдывая

собственное поведение мистическими идеями. Прямая значимая связь была обнаружена между показателями шкал *мистичности* и *фанатизма* и средними значениями склонности к экстремизму и экстремистских установок при уровне значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$. Несмотря на нормативность выборки, на уровне убеждений следование личным идеалам и традициям референтной группы позволяет подросткам игнорировать закон и общепринятые нормы.

Утверждать о том, что существует “личность” экстремиста, предполагая у него ряд устойчивых черт, означает стигматизировать индивидов без учета динамической составляющей компонентов, которые формируются согласно актуальным потребностям и социальной ситуации. Подобное отношение обезценивает профилактические и коррекционные мероприятия.

Нам представляются важными и наиболее эффективными мерами противостояния экстремизму профилактические мероприятия, направленные не только на тех, кто совершил экстремистские действия, но также готовых к осуществлению экстремистских идей. Профилактика должна быть направлена на работу с установками и убеждениям, поскольку сформированная установка не исчезает, а остается у субъекта как готовность к повторной актуализации в случае повторения соответствующих условий.

Стремление подростков к активности и преобразованиям должна разрешаться на социальном уровне. Так, “доминанта романтики” склонных к экстремизму может быть следствием неудовлетворенности в системе различных социальных институтов, поэтому подростки ищут неформальные институты, реализующие потребность молодых людей в активности. Построение системы мероприятий по профилактике экстремизма на стадии подросткового возраста позволит значительно снизить экстремистские настроения среди молодежи.

Литература:

1. *Давыдов Д.Г.* Личностные диспозиции насильственного экстремизма. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017(7). № 1. С. 106–121. doi: 10.17759/psylaw.207070109
2. *Злоказов К.В.* Экстремистские установки в молодежной среде: психологические особенности и метод их исследования. Екатеринбург, 2014.
3. Портал правовой статистики // Генеральная прокуратура Российской Федерации. URL: <http://crimestat.ru>

Особенности проявления компьютерной зависимости у подростков в учреждении дополнительного образования

Давлиева Э.Р., Дроздикова-Зарипова А.Р.
студент факультета «Психология образования»
К(П)ФУ, Казань, Россия
elvira231025@mail.ru

Научный руководитель – Дроздикова-Зарипова А.Р.

В настоящее время наблюдается обширная компьютеризация и «интернетизация» всех сфер нашей жизни. Большой поток новой информации в сети Интернет, применение различных компьютерных технологий и программ, распространение всевозможных гаджетов, планшетов и смартфонов, несомненно, влияет на воспитательное пространство современных подростков. Из-за харак-

терных особенностей возраста дети подросткового возраста уязвимее всего перед воздействием отрицательных влияний и не имеют необходимых психологических механизмов защиты от потенциальных угроз. Учреждения дополнительного образования обладают возможностями не только для организации творчества детей, но и для реализации профилактических программ как продолжения процессов профилактики в школе.

Раскрытие содержательной характеристики основного понятия исследования «компьютерная зависимость» потребовало от нас рассмотрения следующих ключевых понятий данной проблематики: «зависимость», «аддикция», «аддиктивное поведение», «нехимические зависимости».

«Зависимое поведение – это одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации». Ю.П. Сиволап отмечает, что аддиктивные расстройства включают зависимости от различных ПАВ и нехимические зависимости.

На сегодняшний день, согласно классификации А.Ю. Егорова, компьютерная зависимость является одной из форм нехимических аддикций.

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться следующего определения: «компьютерная зависимость – это пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми» [2].

Компьютерная зависимость включает в себя различные отдельные пристрастия с использованием компьютера и его модификаций: компьютерные игры, онлайн-игры, продолжительное путешествие по Интернету, использование **гаджетов, смартфонов**, ноутбуков. В тяжелых случаях, все это не только отнимает у подростка время и усугубляет его физическое состояние, но может и привести к моральному разрушению личности.

Дадим определение каждому из проявлений компьютерной зависимости.

Впервые расстройство, известное как Интернет-зависимость, было описано в 1995 году психиатром Айвенем Голдбергом в США. Данный термин описывал неоправданно долгое, возможно патологическое, пребывание в сети Интернет.

Игромания – патологическая зависимость от компьютерных игр. Данная зависимость изучается гораздо меньше, чем Интернет-зависимость. Однако в совокупности рассматривается компьютерная зависимость в целом [1].

Распространение особой формы психической и психологической зависимости от мобильных телефонов, планшетов, электронных ежедневников и игрушек, объединенных общим термином – гаджет-аддикция (гаджет-зависимость). В нашем исследовании мы придерживаемся следующей точки зрения: гаджет-зависимость представляет собой зависимость при использовании различных устройств, а не их покупки или приобретения.

Рассматривая особенности проявления компьютерной зависимости у подростков в организации дополнительного образования, отметим, что подростковый возраст – возраст кризисный, поскольку происходят резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития жизни.

Как правило, зависимый от компьютера подросток обладает ранимостью, повышенной тревожностью, заниженной самооценкой, высокой обидчивостью, невысокой стрессоустойчивостью, предрасположенностью к депрессии, неспособностью решать конфликтные ситуации [3]. Подростки, страдающие

компьютерной зависимостью, как правило, не умеют выстраивать взаимоотношения с ровесниками и противоположным полом, трудно приспосабливаются к коллективу, им тяжело дается социализация в обществе.

Таким образом, потенциал организации дополнительного образования при организации профилактической работы по формированию антиаддиктивной установки компьютерной зависимости у подростков будет играть значительную роль. Антиаддиктивная установка включает в себя следующие критерии: когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, отношенческий, деятельностно-рефлексивный [2].

Рассмотрим каждый компонент по отдельности:

- Когнитивный критерий включает наличие большого объема знаний о причинах и особенностях проявления повышенного увлечения компьютером и его модификациями, признаках компьютерной зависимости, способах поиска и контроля достоверности информации в сети Интернет, представление о положительных сторонах использования компьютера.
- Ценностно-мотивационный критерий предполагает ориентацию подростков на благоприятные межличностные отношения, на социальное взаимодействие, приобретение позитивных жизненных целей, их творческое преобразование на основе осмысления своей деятельности в информационном поле медиапространства.
- Эмоционально-волевой критерий предполагает наличие у детей подросткового возраста высокой стрессоустойчивости, самоорганизации, хорошего самочувствия и настроения, адекватной эмоциональной реакции на компьютер и его модификации, снижение тревожности.
- Отношенческий критерий оценивает способность создавать и поддерживать дальнейшее взаимодействие и сотрудничество с коллективом, чувство взаимного уважения, признания, одобрения и интереса, проявления желания чувствовать себя ценной и значимой личностью, принятия своего «Я» и других людей.
- Деятельностно-рефлексивный критерий предполагает владение способностью к самоанализу и саморегуляции, наличие устойчивой, позитивной самооценки для предупреждения возникновения зависимого поведения, реализации творческого личностного потенциала, уверенности в себе, способности к выбору решения, умение рационально распределять время использования Интернет-ресурсов.

Подводя итог, стоит отметить, что понимание ценности компьютера, как инструмента, который помогает в учебе и повседневной жизни, очень важно. В основу профилактики должно быть положено переключение внимания подростков на многообразие мира вне рамок сети: спорт, здоровый образ жизни, творческие прикладные увлечения, богатство полноценного межличностного общения.

Литература:

1. *Войскунский А.Е.* Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в Интернете // *Медицинская психология в России.* – 2015. – № 4 (33). – С. 85–91.
2. *Дроздикова–Зарипова А.Р., Валеева Р.А., Шакурова А.Р.* Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: теория, практика. Монография. – Казань: Издательство «Отечество», 2012. – 280 с.

3. *Елкина, А.Е.* Особенности компьютерной зависимости у младших школьников / А.Е. Елкина // Молодой ученый. – 2017. – № 20. – С. 394–396.

Социометрический статус подростков-мигрантов

Двоскина Н.В.
выпускница аспирантуры факультета
«Социальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nadya@dvoskina.ru

Научный руководитель – Чибисова М.Ю.

Безопасность и психологический комфорт являются важными факторами в процессе организации учебного процесса и конструктивного взаимодействия между учащимися и педагогами, однако известно, что угрозы налаживанию подобной атмосферы нередко возникают в полиэтнической среде (И.Ш. Уруджиева). Такая ситуация требует более подробного изучения особенностей малых групп, участники которых являются представителями различных этносов. Особенное значение в этой связи приобретают задачи развития межэтнической толерантности, что напрямую связано с процессами интеграции учащихся-мигрантов в новом для них обществе.

Несмотря на то, что мировая наука быстро откликнулась на появившиеся задачи увеличением количества исследований, которые посвящены процессам адаптации детей и подростков в образовательной среде, до сих пор наблюдается нехватка работ, которые были бы посвящены более подробному изучению социометрического статуса подростков-мигрантов в поликультурных классах. При этом о важности именно этого возраста отмечается исследователями, изучающими процессы адаптации учащихся-мигрантов в поликультурных классах (А.К. Морган, Л.Д. Льюис и др.). Также неоднократно отмечалось, что особенности адаптации мигрантов оказывают большое влияние на социально-психологические процессы, протекающие в поликультурных малых группах. Предикторы социометрического статуса подростков-мигрантов ранее не изучались, несмотря на то, что это знание позволило бы повлиять на формирование более комфортной атмосферы в образовательных группах.

В 2017–2018 гг. нами было проведено исследование, посвященное предикторам социометрического статуса подростков-мигрантов в поликультурных классах московских школ. Всего в нем приняло участие 196 учеников 6–9 классов, в том числе 53 учащихся-мигранта, которые проживали в Москве от 1 до 5 лет и владели русским языком в достаточной мере для прохождения исследования.

Исследование проходило в 3 этапа: 1) проведение социометрической процедуры, исследование ценностно-ориентационного единства класса, 2) тестирование подростков-мигрантов для определения их личностных характеристик, коммуникативных умений, эмоционального интеллекта, интеграционных особенностей, 3) обработка полученных данных методами факторного и регрессионного анализов с использованием программы IBM SPSS Statistics 19.

В результате были получены данные о том, что в качестве предикторов социометрического статуса подростков-мигрантов выступают личностные характеристики (в том числе уровни эмоциональности, доминантности, ответ-

ственности, беспечности/серьезности); коммуникативные умения; эмоциональный интеллект (интегративный уровень); ценностно-ориентационное единство класса (ЦОЕ). Наибольшие значения показали факторы: уровень ответственности, силы «сверх-Я», а также ценностно-ориентационное единство класса.

Таким образом, можно отметить, что в качестве предикторов социометрического статуса подростков-мигрантов выступают как индивидуальные особенности, так и социально-психологические характеристики поликультурного класса как малой группы. Среди личностных характеристик выделяются такие, как эмоциональность, доминантность, беспечность/озабоченность и ответственность, причем основным предиктором выступает именно ответственность. Выявлено, что более ответственные подростки чаще имеют более высокие социометрические статусы, нежели безответственные. Такие данные перекликаются и с отечественными, и с зарубежными работами по схожим тематикам. Так, в исследовании Е.В. Хлыбовой указывается, что обучение в школе и, таким образом, представления о заданных социальных нормах школы, а также степень их принятия оказывает большое влияние на распределение социометрических статусов в течение всего подросткового возраста [1]. В исследовании М.К. МакПаркер отмечается, что учащиеся-мигранты оказались успешными в новых классах, благодаря стремлению стать «хорошими учениками», что можно связать с уровнем ответственности [2]. При этом, чем ниже уровень беспечности и выше уровень серьезности (или озабоченности), тем оказывается выше социометрический статус подростков-мигрантов. Это также возможно связать с уровнем ответственности учеников, поскольку по задействованному в исследовании опроснику Р. Кетелла, человек с низкими уровнями этой шкалы склонен подходить к вопросам серьезно и осторожно, планировать свои поступки и беспокоиться о будущем.

Выступают предиктором также и коммуникативные навыки: подростки с более высокими уровнями подобных умений чаще достигают социометрических статусов. При этом необходимо учитывать, что навыки общения в данных случаях необходимо рассматривать, с одной стороны, как культурно-универсальные (формирующиеся под влиянием общекультурных ценностей), так и культурно-специфических (принятых в конкретной культуре страны исхода). Кроме этого, именно эти навыки приобретают особенное значение в подростковом возрасте.

Еще одним предиктором является эмоциональный интеллект (ЭИ), при этом подростки-мигранты с более высоким интегративным уровнем ЭИ имеют более высокий социометрический статус. Это отвечает сути идентификационной интеграции, которая была описана Х. Эссером и Ф. Хеманном как «эмоциональный аспект» включения мигрантов в принимающее общество.

Также предиктором выступает и ценностно-ориентационное единство поликультурного класса как малой группы. Более высокие уровни ЦОЕ приводят к более высоким социометрическим статусам подростков-мигрантов, что перекликается с исследованием Т. Янки на примере подростков-беженцев из Тибета в Индии [3].

По результатам исследования мы можем утверждать, что на социометрический статус подростков-мигрантов в поликультурных классах оказывают влияние сразу несколько факторов, в том числе индивидуальные характеристики

подростков-мигрантов (личностные особенности, эмоциональный интеллект, коммуникативные умения) и ценностно-ориентационное единство класса.

Литература:

1. *Хлыбова Е.В.* Особенности социометрического статуса младших и старших подростков. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Выпуск № 1. Том 15. 2009. С. 166–169.
2. *McParker M.C.* Intercultural Interactions Among Burmese Refugees in Multicultural Middle School Classrooms, 2016.
3. *Yankey T.* Impact of life skills training on psychosocial parameters: A study of Tibetan refugee adolescents, 2011.

Взаимосвязь когнитивной гибкости и типа реагирования на конфликт студентов различных профилей обучения

Довгилевич А.Е.

*студент факультета философии и
социальных наук БГУ, Минск, Беларусь
ales.dovgilovich@mail.ru*

Научный руководитель – Смирнова Ю.С.

В настоящее время при изучении конфликта ученые в своих исследованиях рассматривают факторы возникновения конфликтных ситуаций. Особое внимание при этом уделяется именно когнитивным факторам.

К когнитивным факторам конфликта можно отнести когнитивную гибкость его участников, которую можно определить как «ментальную способность, характеризующую умение индивида преобразовывать когнитивные установки в ответ на изменяющиеся условия его жизнедеятельности» [1, с. 134].

Также в исследовании мы опирались на подход М.М. Кашапова, который для изучения поведения личности в конфликте использует понятие «тип реагирования на конфликт» и определяет его как «совокупность вербальных и невербальных эмоциональных реакций человека, проявляющихся в конфликте и определяющих агрессивный способ поведения, уход или оптимальный способ разрешения конфликта» [2, с. 33].

С целью определения характера связи поведения в конфликте и когнитивной гибкости студентов гуманитарного и естественнонаучного профилей обучения было проведено эмпирическое исследование. Для сбора данных использовались методика диагностики типа реагирования в конфликте (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.), опросник когнитивной гибкости (Dennis J.P., Vander Wal J.S.) в русскоязычной адаптации (Кургиян С.С., Осаволук Е.Ю.). Для статистической обработки данных применялся коэффициент корреляции Спирмена. Выборку для исследования составили 62 студента 2–3 курсов гуманитарных (N=38) и естественнонаучных (N=24) специальностей.

Значения коэффициентов корреляции Спирмена у студентов гуманитарных специальностей выглядят следующим образом. Шкала «Альтернативы», которая характеризует способность субъекта давать альтернативные объяснения сложившейся ситуации и создавать новые различные решения, положительно связана со стратегией «Оптимально разрешение» ($r=0,548$; $p<0,01$), а шкала

«Контроль», которая характеризует способность человека воспринимать сложные ситуации как контролируемые, отрицательно связана со стратегией «Уход» ($r = -0,452$; $p < 0,01$). У студентов естественнонаучных специальностей были обнаружены схожие парные корреляции, но есть отличия по силе корреляции и уровню значимости. Шкала «Альтернативы» положительно связана со стратегией «Оптимально разрешение» ($r = 0,632$; $p < 0,01$), а шкала «Контроль» отрицательно связана со стратегией «Уход» ($r = -0,452$; $p < 0,05$). Однако по шкале «Контроль» у студентов естественнонаучного профиля проявилась статистически значимая отрицательная корреляция со стратегией «Агрессия» ($r = -0,566$; $p < 0,01$), которой не было обнаружено у студентов-гуманитариев.

При рассмотрении различий по профилю обучения, можно обратить внимание на то, что у студентов гуманитарного профиля в отличие от студентов естественнонаучного профиля обучения отсутствует статистически значимая корреляция между показателями по шкале «Контроль» и стратегией «Агрессия». Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что выбор стратегии агрессия у студентов гуманитарного профиля не связан со степенью осознания конфликтной ситуации как контролируемой. Полученные различия могут быть объяснены различием образовательных субкультур, к которым относятся студенты гуманитарного и естественнонаучного профиля обучения. Согласно исследованию, которое проводила Г.А. Фофанова [3], при автобиографическом повествовании студенты естественнонаучного профиля не уделяют большого внимания контексту рассказа, чего нельзя сказать о студентах гуманитарного профиля, которые описывают контекст ситуации достаточно подробно.

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить, что у студентов гуманитарного профиля обучения отсутствует связь между шкалой «Контроль» и стратегией «Агрессия», в отличие от студентов естественнонаучного профиля, у которых чем ниже способность воспринимать сложные ситуации как контролируемые, тем в большей степени выражена тенденция к агрессивному реагированию на конфликт, и наоборот. Данные различия можно связать с особенностями образовательных субкультур студентов естественнонаучного и гуманитарного профилей обучения, что необходимо учитывать в практике управления конфликтами в студенческих группах.

Литература:

1. *Осаволок Е.Ю., Кургинян С.С.* Когнитивная флексибельность личности: теория, измерение, практика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. № 1.
2. *Кашапов М.М.* Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник СПбГУ. 2012. № 3.
3. *Фофанова Г.А.* Роль образовательной субкультуры в развитии и проявлении диалогической самости // Диалог цивилизаций в условиях глобальной экологической нестабильности: материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых, Минск, 24 мая 2012 г. / редкол.: А.И. Зеленков [и др.]. Минск, 2013.

Взаимосвязь самоорганизации, временной перспективы и профессионального самоопределения личности

*Долгих Т.М.
студентка факультета
«Юридическая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Dolghitany@mail.ru*

Научный руководитель – Щеткина Е.И.

Вопросы самоорганизации, временной перспективы и профессионального самоопределения являются популярными запросами, поступающими практическим психологам от студентов. Кроме того, по мнению многих авторов, данные феномены являются недостаточно изученными. В связи с этим исследование возможных взаимосвязей между ними может быть полезно как с теоретической, так и с практической точки зрения, и поэтому является важной научной проблемой.

Объект исследования: профессиональное самоопределение, самоорганизация и временная перспектива личности

Предмет исследования: взаимосвязь компонентов самоорганизации, временной перспективы и личного профессионального плана

Цель: выявить взаимосвязи компонентов самоорганизации, временной перспективы и личного профессионального плана

Гипотеза: существуют взаимосвязи между компонентами самоорганизации, временной перспективы и личного профессионального плана

Методы исследования: I) Теоретический анализ научной литературы; II) Эмпирические методы: 1) Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова (ДОС); 2) «Опросник временной перспективы Ф.Зимбардо» (ZTP1); 3) Методика «Личный профессиональный план» Е.А. Климова в адаптации Л.Б. Шнейдер; III) Методы математической статистики

Теоретический анализ научной литературы показал, что все три изучаемых феномена понимаются авторами различно и существует множество подходов к изучению каждого из них. В данном исследовании самоорганизация рассматривалась в контексте личностно-деятельностного (интегрального) подхода, временная перспектива рассматривалась в рамках подхода, предложенного Ф. Зимбардо и Дж. Бойдом, профессиональное самоопределение на основе подходов Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова и Э.Ф. Зеера

Выборка: в исследовании приняли участие студенты 1–5 курса (n=31), обучающихся на факультете Юридической психологии МГППУ по направлениям «Психология», «Клиническая психология», «Психология и педагогика девиантного поведения». Возраст респондентов 18–23 года.

Наиболее значимые результаты: Исследование профессиональных планов, показало, что студенты (97 % – 100 %) смогли ответить на большую часть вопросов, исключение составили 6 и 7 вопрос. На 6 вопрос – «Наличие и обоснованность резервного вариант» не ответили 48,4 % студентов, на 7 – «Практическая реализация личного профессионального плана» не ответили 19,4 %.

Средние значений результатов опросника ДОС А.Д. Ишкова находятся преимущественно в пределах среднего показателя (41–60): «анализ ситуации» (58,8), «планирование» (59,6), «самоконтроль» (57,3), «коррекция» (45,6), «воле-

вые усилия” (53,3), “уровень самоорганизации” (56,0). Повышенный показатель (61–80) имеют только средние значения по шкале “целеполагание” (61,4).

Исследование временной перспективы испытуемых при помощи опросника ZPTI, показало следующие результаты: среднее по шкале «Негативное прошлое» – 3,1; «Гедонистическое настоящее» – 3,2; «Будущее» – 3,6; «Позитивное прошлое» – 3,4; «Фаталистическое настоящее» – 2,5. При помощи критерия Краскала-Уоллиса были выявлены статистически значимые различия в выраженности временных перспектив «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» в зависимости от направления подготовки, обе временные перспективы более выражены у студентов обучающиеся по направлению «Психология и педагогика девиантного поведения».

Для изучения взаимосвязи компонентов личного профессионального с самоорганизацией и временной перспективой, студенты были разделены на группы в зависимости от наличия ответов на вопросы 6 и 7, остальные компоненты не анализировались т.к. результаты по соответствующим шкалам были близки к 100 %. При помощи критерия Манна-Уитни были выявлены следующие взаимосвязи: респонденты, которые не смогли ответить на вопрос 7 “Практическая реализация личного профессионального плана”, имеют более высокие показатели по шкалам «Коррекция» (53,6 и 43,7) и «Гедонистическое Настоящее» (3,8 и 3,1). Статистически значимых различий между группами, выделенными на основании ответов на 6 вопрос, выявлено не было.

При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена были изучены взаимосвязи между самоорганизацией и временной перспективой испытуемых. Было установлено, что показатель “Гедонистическое настоящее” имеет средние прямые взаимосвязи с общим уровнем самоорганизации ($\rho=0,492$), а также с целеполаганием ($\rho=0,479$), самоконтролем ($\rho=0,457$) и коррекцией ($\rho=0,599$) на уровне значимости 0,01. “Позитивное прошлое” имеет средние прямые взаимосвязи с общим уровнем самоорганизации ($\rho=0,458$) и целеполаганием ($\rho=0,473$) на уровне значимости 0,01, а также с анализом ситуации ($\rho=0,416$), самоконтролем ($\rho=0,406$) и волевыми усилиями ($\rho=0,419$) на уровне значимости 0,05. Временная перспектива «Будущее» имеет среднюю прямую связь с планированием ($\rho=0,435$) на уровне значимости 0,01.

Выводы:

- Проанализированы основные подходы к изучению профессионального самоопределения, самоорганизации и временной перспективы личности.
- Испытуемые имеют преимущественно средний уровень самоорганизации, профессиональные планы хорошо сформированы, но вопросы о практической реализации плана и альтернативах вызывают трудности, среди временных перспектив незначительно преобладает перспектива «Будущее». Выявлены различия в выраженности временных перспектив в зависимости от направления подготовки.
- Найдены статистически значимые взаимосвязи между компонентами самоорганизации, временной перспективы и личного профессионального плана. Изначально выдвинутая гипотеза подтвердилась, взаимосвязи между компонентами самоорганизации, временной перспективы и личного профессионального плана действительно были выявлены. В дальнейшем возможно

изучение данных взаимосвязей на большей выборке, включающей также студентов других специальностей.

Литература:

1. *Зимбардо, Ф., Бойд, Дж.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
2. *Ишков А.Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. – М.: Издательство АСВ, – 2004. – 224 с.
3. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, –2004. – 304 с.

Связь эмоциональной привязанности к матери и особенностей социального поведения у подростков

Дубинина А.С.

*аспирант кафедры Социальная психология
Московского Института Психоанализа,
Москва, Россия
ssemna@mail.ru*

Научный руководитель – Мазурова Н.В.

Привязанность в своей основе предполагает глубокую эмоциональную связь, которая возникает в результате общения и взаимодействия между ребенком и взрослым. Привязанность с 60 –х годов XX века и по настоящее время вызывает огромный интерес психологов во всем мире, побуждая искать связь привязанности к матери с самыми разными сторонами эмоционально-личностного и познавательного развития ребенка.

В диссертационном исследовании привязанность рассматривается в рамках подросткового возраста и выбора адаптивных или дезадаптивных копинг-стратегий подростками.

Целью исследования является выявление взаимосвязи эмоциональной привязанности к матери и особенностей социального поведения у подростков.

Объектом исследования является эмоциональная привязанность к матери и социальное поведение подростков.

Предметом исследования является взаимосвязь эмоциональной привязанности к матери и особенностей социального поведения у подростков.

Гипотеза исследования – Существует ли взаимосвязь эмоциональной привязанности к матери и особенностей социального поведения у подростков.

Частные гипотезы:

1. Влияет ли стиль эмоциональной привязанности к матери на социальное поведение подростка

2. Существует ли связь ненадежной привязанности и асоциального поведения у подростка (копинг-стратегии)

Методики исследования:

Авторский возрастнопсихологический опросник анамнеза ребенка [1], опросник на привязанность к родителям для старших подростков [6], опросник «Подростки о родителях» (ПОР) [3], опросник Стратегии преодоления стрессовых ситуаций [4], шкала социального доверия [5].

Выборку составили учащиеся школ г. Москвы в возрасте от 13 до 15 лет. Всего 96 человек.

В рамках исследования респонденты делились на два типа групп: по типу привязанности и по типу семьи, условно названные Благополучная и Неблагополучная семья (БС и НС).

В ходе исследования выявилось, что у подростков с надежным типом привязанности копинг-индекс выше, чем у подростков с избегающим и тревожным типом.

При проверке второй частной гипотезы «Существует ли связь ненадежной привязанности и асоциального поведения у подростка (копинг-стратегии)» выявилось, что у испытуемых с тревожным типом привязанности не выявилась связь с асоциальным поведением, т.к. для них важнее поиск социальной поддержки и доверия, нежели использования различных асоциальных копинг-стратегий.

У испытуемых с избегающим типом привязанности данная гипотеза подтверждена, так как у них превалирует такой тип копинг-стратегии как асоциальные действия. Они стремятся удовлетворять свои потребности без учета интереса других людей, автономно, избегая решения проблемной ситуации.

При изучении результатов в разных группах выявилось, что у испытуемых, входящих в группу БС, выше уровень доверия чем у испытуемых, входящих в группу НС.

Также выявилось, то что испытуемые из группы БС имеют высокий уровень доверия и высокий копинг-индекс.

А у испытуемых из группы НС выявились высокие значения по шкалам осторожные действия и непрямые действия. Данные результаты могут говорить о том, что испытуемым из группы НС свойственно длительное и осторожное обдумывание потенциальных трудностей и скрытая манипуляция окружающими для достижения своих целей.

В результате нашего исследования главная гипотеза подтвердилась, т.к. испытуемые с надежной привязанностью и относящиеся к группе благополучных семей имеют высокий уровень доверия и высокий копинг-индекс, что говорит о том, что «здоровое» преодоление является активным и просоциальным для них.

Литература:

1. *Бурменская Г.В.* Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая диагностика. 2005. No. 4. С. 5–36
2. *Бриш К.* Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когито-Центр. 2014. С. 133
3. *Вассерман Л.И., Горькова И.А., Ромицына Е.Е.* Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. СПб.: ФАРМиндекс. 2001. С. 68
4. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер. 2009. С. 225
5. *Духновский С.В.* Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь. 2009. С. 141
6. *Яремчук М.В.* Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков // Психологическая наука и образование. 2005. No. 3. С. 86–94

Психологическое исследование преемственности начальной и основной школы

Емельяненко М.С.
магистрант факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
emelyanekomarina@gmail.com
Научный руководитель – Исаев Е.И.

Обозначенная в федеральных государственных образовательных стандартах преемственность содержания программ делает актуальной проблему взаимодействия педагогов общего и начального звена, подготовки детей к обучению в основной школе. Во многих образовательных организациях на сайтах представлены программы адаптации пятиклассников, направленные на диагностику уровня адаптации пятиклассников и дальнейшую коррекционную работу. Однако, на наш взгляд, вопрос психолого-педагогического сопровождения обучающихся при переходе из начальной в основную общую школу недостаточно разработан, несмотря на многообразие образовательных программ, их сложность и в различной степени соответствие требованиям стандарта. Мы считаем, что благополучный переход обучающихся из начальной в основную общую школу возможен при условии реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся, суть которого заключается во взаимодействии педагогов начальной и общей основной школы, педагога-психолога, осуществляющих систематическую и целенаправленную работу с обучающимися, основной этап которой приходится на второе полугодие 4-го класса и первое полугодие 5 класса.

В структуре готовности обучающихся к обучению в основной школе мы выделяем мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный компоненты. Эти компоненты связаны с определенными качествами личности и сформированными универсальными учебными действиями. Реализация преемственности обучения сказывается, в первую очередь, на учебной успеваемости обучающихся и напрямую связана с психологическим состоянием обучающихся.

Для изучения готовности обучающихся к обучению в основной школе использовались стандартные и модифицированные методики: оценка уровня школьной мотивации (по Н.Г. Лускановой); тест школьной тревожности Филлипса; мониторинг смыслового чтения как одного из компонентов функциональной грамотности.

В диагностике приняли участие 90 пятиклассников. По данным, полученным в начале учебного года (октябрь 2018), выявлены следующие показатели:

- общая тревожность в школе – 44 %;
- переживание социального стресса – 46 %;
- фрустрация потребности в достижении успеха – 33 %;
- страх самовыражения – 47 %;
- страх ситуации проверки знаний – 55 %;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 41 %;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – 35 %;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями – 60 %.

Низкая учебная мотивация наблюдается у 30 % обучающихся, дезадаптация (низкая адаптация) – у 15 % обучающихся.

Педагогам двух классов были предложены программа преемственности обучения и модель психолого-педагогического сопровождения обучения.

Литература:

- 1 *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Современство, 1998. – 298 с.
- 2 *Дмитриева С.В.* Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
- 3 Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную: письмо Минобразования РФ от 21.05.2004 № 14–51–140/13.
- 4 *Фомина С.В.* Педагогические условия формирования учебной успешности подростка в образовательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010.
- 5 *Цукерман Г.А.* Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 45–67.
- 6 *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
- 7 *Цукерман Г.А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5.

Особенности структуры социальных представлений о высшем образовании студентов магистратуры

Есина Г.К.

аспирант факультета

«Социальная психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Научный руководитель – Сачкова М.Е.

Актуальность исследования социальных представлений о высшем образовании студентов магистратуры связана с изменениями в сфере отечественного высшего образования, а именно, с переходом на трехуровневую систему обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура) [1]. Структурный подход к исследованию социальных представлений, разработанный в работах Ж.-К. Абрика, Дж.Л. Монако, Э. Тафани, П. Молинера и др., предполагает описание социальных представлений как социально-когнитивных структур, состоящих из двух взаимодополняющих частей: центральной системы (ядра) и периферической системы [1, 2, 3].

Целью нашего исследования стало изучение особенностей социальных представлений о высшем образовании студентов магистратуры. Объектом исследования стали социальные представления о высшем образовании. Предметом исследования выступила структура социальных представлений студентов магистратуры о высшем образовании. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что структура социальных представлений о высшем образовании студентов магистратуры имеет общие и специфичные особенности, связанные с их уровнем образования. Выборку исследования составили сту-

денты 1 и 2 курсов (21–47 лет) магистратуры очного отделения гуманитарных специальностей различных московских вузов в количестве 186 человек.

Респондентам было предложено написать пять ассоциаций с понятием «высшее образование», затем указать для каждой ассоциации значимость по шкале от 1 до 10 и эмоциональное отношение по шкале от 1 до 7. Описание структуры социальных представлений о высшем образовании производилось по методике П. Вержеса, которая предполагает прототипический и категориальный анализ полученных понятий с учетом двух параметров: ранга и частоты появления каждого понятия в ответах респондентов. Для обработки полученных результатов использовались описательные статистики и U-критерий Манна-Уитни.

Анализ ассоциаций студентов 1 курса магистратуры по отношению к объекту «высшее образование» позволил выделить 452 ассоциации ($M = 4,96$; $SD = 1,41$). *Зона ядра представления о высшем образовании* характеризуется понятиями: знания (32; 2,7), университет (18; 2,2), квалификация (16; 2,3), интеллект (16; 2). В *периферическую систему, составляющую потенциальную зону изменения*, вошли понятия: профессия (23; 3), диплом (22; 4), развитие (20; 3), работа (20; 3,4), учеба (16; 3,1), успех (10; 2,2), наука (10; 2,1), ответственность (9; 2,9), труд (9; 2,7). *Собственно периферическая система* включила понятия: статус (11; 3,3), престиж (11; 3,1), занятия (10; 3,9), экзамены (10; 3,4).

Анализ ассоциаций студентов 2 курса магистратуры по отношению к объекту «высшее образование» позволил получить 473 ассоциации ($M = 4,97$; $SD = 1,41$). *Зона ядра представления о высшем образовании* образована понятиями: знания (32; 2,9), диплом (25; 2,6), работа (22; 2,8), профессия (16; 2,6). *Периферическая система, составляющая потенциальную зону изменения*, описывается понятиями: развитие (25; 3,2), квалификация (14; 2,6), экзамены (14; 2,4), карьера (13; 2,5), практика (11; 2,9), доход (10; 2,9), престиж (9; 2,8). *Собственно периферическая система* содержит понятия: образованность (11; 3,2), время (10; 3,3), перспектива (10; 3,4), опыт (10; 4,3), статус (9; 4,1).

Ядра социальных представлений о высшем образовании студентов 1 курса и 2 курса магистратуры имеют схожий элемент – «знания», характеризующийся высокой значимостью (8,56 и 8,31 соответственно) и положительной эмоциональной окраской (6,18 и 6,15 соответственно). Периферические системы также имеют схожие элементы (развитие, статус), но их значимость для студентов магистратуры отличается в зависимости от курса обучения.

Оценка эмоционального отношения и значимости различий понятий, составляющих структуру социальных представлений о высшем образовании студентов магистратуры, производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни на уровне $p = 0,05$. Для анализа были выбраны три понятия: «знания» (центральная система), «развитие» и «статус» (периферическая система). При оценке эмоционального отношения понятий «знания» ($p = 0,7$) и «развитие» ($p = 0,64$), а также значимости понятий «знания» ($p = 0,41$), «развитие» ($p = 0,94$), «статус» ($p = 0,71$) значимых различий не обнаружено. Значимые различия обнаружены только при оценке эмоционального отношения понятия «статус» ($p = 0,08$). Данное понятие имеет более позитивную эмоциональную окраску, высокий ранг и частоту встречаемости в ответах студентов 1 курса магистратуры.

В результате была доказана гипотеза исследования и сформулированы следующие выводы:

1. Ядра социальных представлений о высшем образовании студентов 1 курса и 2 курса магистратуры отличаются по числу элементов и их содержательным характеристикам и включают помимо понятий, имеющих отношение к процессу получения высшего образования, категории, связанные с реализацией профессиональной деятельности.
2. Элемент ядра социальных представлений «знания» является для студентов магистратуры наиболее согласованным, значимым и позитивно окрашенным.
3. Зона периферии социальных представлений студентов магистратуры о высшем образовании включает поясняющие понятия, имеющие отношение к дальнейшему профессиональному становлению и личностному росту.

Литература:

1. Сачкова М.Е., Есина Г.К. Об актуальности исследования социальных представлений молодежи о высшем образовании // Высшее образование для XXI века: XIII Международная научная конференция. Москва, 8–10 декабря 2016 г.: Доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы образования / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2016. С. 82–87.
2. Monaco J.L., Piemattéo A., Rateau P., Tavani J.L. Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research. J. Theory Soc. Behav. 2017, 47, P. 306–331.
3. Tafani E., Bellon S., Moliner P. The role of self-esteem in the dynamics of social representations of higher education: An experimental approach // Swiss. J. Psychol., 2002, 61 (3), P. 177–188.

**Возможности «Московской электронной школы»
в формировании метапредметных компетенций
в процессе изучения курса «Финансовая грамотность»
у учащихся девярых классов**

Ефанова О.В.
студентка факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Efanova_sao@mail.ru
Научный руководитель – Соколов В.Л.

Финансовая грамотность становится важным фактором экономического благополучия человека, выражающаяся в принятии обдуманных и правильных решений в сфере управления личными финансами в жизни, что повышает уровень благосостояния населения. Во многих проведенных ранее исследованиях по финансовой грамотности как в России, так и за рубежом не затрагивалась эффективность использования интернет – ресурсов в обучении, что не позволяет полноценно представить на сколько целесообразно использование электронной образовательной среды для формирования компетенций в сфере финансовой грамотности [1,2].

Выявление влияния использования интерактивных образовательных ресурсов на формирование метапредметных компетенций обучающихся в возрастном интервале от 15 до 16 лет легло в основу нашего исследования. Проверялась гипотеза о существовании различий в формировании метапредметных компетенций на занятиях по финансовой грамотности с использованием ресурса «Московская электронная школа», так и в случаях отсутствия доступа к ресурсу.

Проверка гипотезы осуществлялась с помощью анализа результатов метапредметной диагностики в выборке, включающей 60 учеников школы (30 – девочек, 30 – мальчиков) возрасте от 15 до 16 лет. Из которых 30 человек являлись пользователями ресурса, а другие нет. Для обработки данных использовался метод ранговой корреляции Спирмена.

Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии статистически значимых различий уровня сформированности метапредметных компетенций у обучающихся возрастном интервале от 15 до 16 лет на занятиях по финансовой грамотности с использованием ресурса «Московская электронная школа».

Литература:

1. *Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н.* Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика Москва: КноРус, 2012.
2. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные Технологии. – 2004.

Стратегии совладающего поведения и мотивация достижения у учащихся

Ефимочкина К.М.

студентка факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

efimochkina-kcenia@yandex.ru

Научный руководитель – Дегтярёв А.В.

Подростковый возраст – один из самых тяжелых периодов в жизни человека. Подросток очень впечатлителен и любой конфликт может обернуться душевной травмой. Поэтому подростковые стрессы встречаются очень часто.

Подросток сталкивается с множеством проблем, отрицательное воздействие которых приводит к возникновению стрессового состояния (семейные конфликты, большая школьная нагрузка, трудности в общении со сверстниками, буллинг и др.). Все это сказывается на успеваемости ученика, его отношении со сверстника и педагогами, следовательно, возникают все новые и новые стрессовые ситуации.

Изучение процессов совладания со стрессовыми ситуациями привело к выделению понятия копинг-стратегий.

Классификаций и подходов к изучению стратегий совладающего поведения было разработано множество, и единого взгляда на данную проблему пока не существует. В данной исследовательской работе была использована наиболее известная модель копинг-стратегий, предложенная Р. Лазарусом. В этой модели автор предложил восемь базовых стратегий совладания с проблемной ситуацией – конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, избегание, принятие ответственности и положительная переоценка, – и классифицировал данные стратегии поведения на эмоционально-ориентированные и проблемно-ориентированные.

По мнению многих исследователей, мотивация достижения (её характер, уровень и содержание) является одним из самых существенных свойств личности, т.к. служит основой для постановки и реализации целей.

В зарубежной и отечественной психологии учёные придерживаются разных подходов в отношении постановки и решения проблемы мотивации. Но несмотря на это, многие исследователи как зарубежной, так и отечественной школы сходятся во мнении, что мотивация составляет основу личности и определяет её поведение.

Среди советских и российских исследователей, занимавшихся разработкой проблемы мотивации, можно выделить А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Е.П. Ильина, М.Ш. Магомед-Эминов и др. В данной работе была использована модель процесса мотивации деятельности, предложенная к.п.н. Т.О. Огородовой. Данная обобщающая модель состоит из четырёх основных блоков: эмоциональный, когнитивный, поведенческий и ценностно-целевой.

Таким образом, на основе вышесказанного представляется интересным проследить наличие связи между двумя значимыми конструктами, влияющими на поведение человека, – уровнем мотивации достижения успеха и стратегиями совладающего поведения.

Целью исследования является выявление связи между совладающим поведением (копинг-стратегиями) и уровнем мотивации достижения успеха у подростков, профессионально занимающихся спортом. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач**:

1. Рассмотреть современные представления о феномене мотивации достижения успеха в психологии.
2. Описать основные механизмы совладающего поведения в подростковом возрасте.
3. Выявить связь между особенностями мотивации достижения успеха и копинг-стратегиями у подростков, занимающихся спортом.

Объект исследования: личность в подростковом возрасте

Предмет исследования: связь мотивации достижения и копинг-стратегий у подростков, занимающихся спортом

Основной гипотезой исследования является предположение о том, что существует связь между копинг-стратегиями и уровнем мотивации достижения успеха.

Для уточнений основной гипотезы были выдвинуты дополнительные:

1. У подростков-спортсменов с высокой мотивацией достижения успеха преобладают проблемно-ориентированные, адаптивные копинг-стратегии;
2. У подростков, профессионально занимающихся спортом, преобладает высокий уровень мотивации достижения успеха.

Методики исследования:

1. Методика диагностики уровня мотивации личности на достижение успеха Т. Элерса;
2. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (адаптация Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева под руководством д. м. н. профессора Л.И. Вассермана)

Выборка:

В качестве респондентов для проведения исследования были выбраны подростки – представители сенситивного возраста, оптимального для развития репертуара стратегий совладающего поведения. В исследовании приняли участие 94 подростка в возрасте 14–15 лет. Первую группу респондентов составили

учащиеся 8–9 классов ГБОУ школа № 1534 г. Москвы в количестве 41 человек; вторую группу – учащиеся 8–9 классов ГБОУ МСС УОР № 2 Москомспорта в количестве 53 человек.

В ходе эмпирического исследования нам удалось установить наличие связи между мотивацией достижения и стратегиями совладающего поведения: была выявлена прямая связь со стратегией «конфронтация» у обеих групп испытуемых, а у группы спортсменов – со стратегией «принятие ответственности» (прямая связь) и со стратегией «избегание» (обратная связь). Таким образом, основная гипотеза исследования была подтверждена экспериментальными данными. Анализ средних показателей по методике диагностики уровня мотивации достижения успеха выявил преобладание высокого уровня мотивации достижения у подростков, профессионально занимающихся спортом, что подтверждает дополнительную гипотезу исследования. Также анализ корреляционных связей между исследуемыми конструктами в данном исследовании позволяет говорить о наличии тенденций к преобладанию адаптивных стратегий совладающего поведения при высоком уровне мотивации достижения успеха.

На основе полученных результатов можно сделать заключение о том, что занятия спортом влияют на развитие уровня мотивации достижения успеха, которое, по мнению многих ученых, необходимо для включения человека в жизненный мир. Также проведенное исследование поможет обратить внимание на занятия спортом и средства физического воспитания как на большой ресурс для развития психологических качеств, обеспечивающих жизненную адаптацию личности. В области юридической психологии полученные экспериментальные данные также могут быть использованы в таких направлениях деятельности психолога как реабилитация, коррекция и профилактика.

Влияние подготовки к школе на рефлексивные возможности детей

*Жданова Н.Ю.
студентка факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nata-25-80@yandex.ru
научный консультант – Важнова С.А.*

В современном мире родители, и педагоги дошкольных образовательных организаций заинтересованы в необходимости создания благоприятных условий, положительной социальной ситуации для того, чтобы ребенок, входя в мир сложных взаимоотношений, стал уверенным, успешным, добрым, умным и счастливым.

Знания о самом себе являются важным фактором становления личности. Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагают анализ, внутреннее обсуждение на основании своих действий, поступков, т.е. определяют уровень развития рефлексии, которая и является одним из важнейших психических новообразований, формирующихся у дошкольников в процессе учебной деятельности.

Проблема познавательной рефлексии в отечественной психологии рассматривается в работах В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Н.Э. Фокиной, А.В. Захаровой, М.Э. Бодмановой, И.А. Кайдановской.

Рефлексия – это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества. Важнейшей особенностью рефлексии является их способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности.

Именно в дошкольном возрасте происходит формирование предпосылок для развития рефлексии. Условием же для формирования является совместная деятельность детей и взрослого. Готовность к школьному обучению в некотором смысле оценивается сформированностью произвольности познавательных процессов, умения контролировать собственные действия, рефлексивностью по отношению к выполнению и выполненному действию.

Целью исследования было выявление влияния подготовки к школе на рефлексивные возможности детей старшего дошкольного возраста.

Выборка состоит из 45 детей, включающая: 15 детей, посещающих занятия по подготовке к школе (на базе школы, в которую ребенок идет в 1 класс) – группа «А»;

15 детей, посещающие платные дополнительные занятия по подготовке к школе (на базе детского сада)– группа «Б»;

15 детей, не посещающих подготовку к школе вообще – группа «В».

Для проведения эмпирического исследования и выявления степени влияния подготовки к школе на рефлексивные возможности детей дошкольного возраста нами использован комплекс методик, разработанный Е.С. Князевой. Применение данных методик позволило выявить возможности старших дошкольников ориентироваться на разные компоненты процесса решения познавательных задач. Методики распределены в три группы, направленные на компоненты процесса решения практических задач: условие, способ действия, результат.

Группа диагностических методик «Условие», направлена на определение уровня развития умения ребенка ориентироваться на условия задачи: видеть достаточность данных для решения задачи либо определить невозможность ее решения.

Группа методик «Действие» – выявить возможности ребенка ориентироваться на способ действия, выбирать способ действия.

Группа методик «Результат» – выявить возможности ребенка ориентироваться на результат задания, способности к самооценке.

В результате проведенного исследования было выявлено, что особенности развития рефлексии, во всех группах, связаны не только с возрастными особенностями детей, но и со спецификой организации подготовки к школьному обучению:

– дети группы «А», имеют наиболее высокий уровень рефлексивных способностей, в данной группе наиболее выражено умение ориентироваться на способ действия и на результат;

- дети группы «Б», имеют высокий и средний уровень рефлексивных способностей, наиболее выраженным является умение ориентироваться на результат;
- дети группы «В» показали результаты, которые свидетельствуют о недостаточности формирования рефлексивных способностей в части ориентировки на условие и на результат, при этом ориентировались на максимально продуктивный способ действия, который заключался в том, что старшие дошкольники были способны выявлять способ действия, указывать его, определять продуктивный способ действия.

Таким образом, наиболее выражены рефлексивные возможности у дошкольников, посещающих группы подготовки к школе, у дошкольников, не посещающих предшкольную подготовку, наиболее выражены предпосылки рефлексии, связанные только с ориентировкой на результат. Выявленные особенности развития рефлексии предположительно связаны не только с возрастными особенностями детей, но и со спецификой организации подготовки к школьному обучению.

Литература:

1. *Бордовская Н.В.* Психология и педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения /Н.В.Бордовская, С.И.Розум. –Спб.:Питер,2013. -624с.
2. *Безрукова В.С.* Педагогика: Учебное пособие / В.С. Безрукова. – Рн/Д: Феникс, 2013. – 381 с.
3. *Бороздина Г.В.* Психология и педагогика: Учебник / Г.В. Бороздина. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 477 с.
4. *Вайндорф-Сысоева М.Е.* Педагогика: Учебное пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.П. Крившенко. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 197 с.
5. *Виноградова Н.А.* Дошкольная педагогика: Учебник / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М.: Юрайт, 2012. – 510 с.
6. *Голованова Н.Ф.* Педагогика: Учебник и практикум / Н.Ф. Голованова. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 377 с.
7. *Гуревич П.С.* Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 479 с.
8. *Карцева Л.В.* Психология и педагогика социальной работы с семьей: Учебное пособие /Л.В.Карцева. –М.:Дашков и К, 2013. -224с.
9. *Кибанова А.Я.* Психология и педагогика (адаптированный курс для бакалавров) / А.Я. Кибанова. – М.: КноРус, 2012. – 480 с.
10. *Князева Е.С.* Исследование предпосылок познавательной рефлексии у детей дошкольного возраста/ Электронный журнал «Психологическая наука и образование»/ № 2, 2013г.

Исследование коммуникативных способностей подростков

Загирова Г.И.

студент факультета психологии и педагогики

ФГАОУ ВО КФУ, Елабужский институт,

Елабуга, Россия

zagirova-97@mail.ru

Научный руководитель – Лыокова Г.М.

Исследования, касающиеся данного возрастного периода, были направлены преимущественно на изучение коммуникативных способностей, связанных со степенью успешности в общении в группе сверстников, поскольку ведущей деятельностью в среднем школьном возрасте традиционно считается общение.

Успех в межличностной коммуникации часто связан со способами и механизмами вхождения человека в общение, в коллективную деятельность, представляющие собой систему индивидуально-психологических свойств, умений, способностей, которые формируются в процессе общения и в дальнейшем оказывают влияние на характер и продуктивность протекания самого общения. Важнейшее место в этой системе занимают коммуникативные способности.

В отечественной психологии можно найти множество подходов к рассмотрению такого феномена как коммуникативные способности, например, некоторые авторы называют коммуникативные способности «модификацией основных черт и свойств характера человека» или «особенными качествами личности, относимыми, с одной стороны, к чертам характера человека, с другой стороны, к его способностям, с третьей стороны, к межличностному общению или коммуникативному поведению» [1, с. 21]. В работах других авторов (А.А. Леонтьева, Н.В. Кузьминой, С.Л. Братченко, Г.С. Трофимовой, Л.М. Митиной) определение коммуникативных способностей сводится к перечислению знаний и навыков, которые необходимы в профессиональном общении педагога. В некоторых исследованиях коммуникативные способности рассматриваются как относящиеся только к коммуникативной стороне общения, а все способности, связанные с проявлениями личности в общении, объединяют в класс социальных способностей или «социально-психологических способностей личности».

Ученые в последние годы расширяют понятие коммуникативных способностей и рассматривают его как «совокупность индивидуальных особенностей человека, которое благоприятствует построению личного и делового общения» или как «актуализацию индивидуальных способностей личности к общению, ведущую к самореализации личности как субъекта деятельности» [2, с. 87].

Подобное многообразие в мнениях и определениях на природу коммуникативных способностей, на наш взгляд, может быть связано с тем, что данные способности обладают структурой и признаками общих способностей, а кроме того входят в состав специальных способностей (педагогических, организаторских), определяют успешность множества профессиональных навыков и, совместно с этим, являются «сквозным фактором», который принижывает всю структуру личности и обеспечивает ее адаптацию и социализацию [3, с. 52].

В нашем исследовании при помощи методики «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского было опрошено 56 учеников Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» Елабужского муниципального района Республики Татарстан, в возрасте 13–14 лет.

Болезненную коммуникабельность двух учеников в 8 «А» классе и одного ученика в 8 «Б» классе можно объяснить тем, что именно в подростковом возрасте при гормональной перестройке организма могут появляться акцентуации характера, заострение той или иной черты характера. Скорее всего, данным ученикам свойственна заостренность и непропорциональность такой черты личности как коммуникабельность.

Подростки в категории «рубаха-парень», весьма общительные подростки и подростки с нормальной коммуникабельностью: данные ученики охватывают большую часть класса, т.е. 83 % (24 ученика) в 8 «А» и 81 % (27 учеников) в 8 «Б» классе. Главная черта этих трех категорий – средняя и чуть выше средней

общительность. Полученный результат связан с тем, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками. Учебная деятельность сохраняет свою актуальность, однако в психологическом отношении уходит на второй план. Особенно в подростковом возрасте деятельность общения, изучение отношений с другими людьми (поиск друзей, примирения, конфликты, выяснения отношений) выделяются в область жизни, относительно самостоятельную. Главной потребностью периода является найти свое место в обществе, быть «значимым», а реализуется эта потребность в сообществе сверстников.

Ученики, которые в известной степени общительны близки к категории замкнутых и неразговорчивых. Таких учеников в 8 «А» классе всего 3, они составляют 10 % учеников, в 8 «Б» – 5 учеников. Данное явление так же можно связать с акцентуацией личности, которая часто свойственна подросткам. Однако необщительность данных учеников можно связать и с тем, что у них не совпадают интересы со сверстниками в классе. Может быть у них есть друзья вне школы, с которыми им интереснее и есть общие темы для разговора.

Ни в 8 «А», ни в 8 «Б» классах нет явно некоммуникабельных учеников, так как мы живем в социуме, в обществе, где не общаться и не взаимодействовать с людьми практически невозможно. Если даже ученик не контактирует со сверстниками и друзьями, он может общаться со своими родными и близкими людьми дома.

Таким образом, исследование показало, что по методике «Оценка уровня общительности» В.Ф.Ряховского большинство учеников 8 «А» и 8 «Б» классов имеют среднюю и чуть выше средней уровень коммуникабельности, т.к. именно в подростковом возрасте общение является ведущей деятельностью. Оно служит важным фактором развития личности и социализации человека. В этом возрасте общение рассматривается как выражение принадлежности к определенной социальной группе, развитие понятий «Я» и «Мы», а также один из путей получения информации и усвоения различных норм. Развитие коммуникативных способностей в этом возрасте чрезвычайно важно, так как это последний этап формирования человека перед его вступлением во взрослую жизнь.

Литература:

1. Алтунина И.Р. Развитие коммуникативной компетентности старшекласников и взрослых людей: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2014. – 21 с.
2. Ремимидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М., 2007. – 87 с.
3. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 2016. – 52 с.

Мотивация в структуре учебной деятельности студентов

Изотова Е.Г.
доцент кафедры педагогики и
психологии начального обучения
ФГБОУ ВО ЯГПУ им.К.Д. Ушинского,
Ярославль, Россия
vetas_143@mail.ru

Учение – это деятельность самого учащегося. Интенсивность мотивации, ее структура определяют активность субъекта в овладении знаниями, умениями, навыками. В.Д. Шадриков определяет мотив как внутренне побуждение человека к деятельности. В качестве мотивов деятельности могут выступать потребности, интересы, установки личности, мировоззрение и т.д.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность и определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Непосредственная мотивация учения развивается в ходе самой учебной деятельности студента. Эта мотивация может усилить первоначальные установки на учение, а может и ослабить их. В ходе непосредственной учебной деятельности могут возникнуть первоначально отсутствовавшие смыслообразующие мотивы и связанные с учением жизненные цели. Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности.

В данном исследовании мы ставили перед собой цель: выявить специфические особенности мотивационного компонента структуры учебной деятельности студентов. Эмпирическое исследование проводилось в Ярославских и Костромском университетах, в средних общеобразовательных школах г. Ярославля и г. Кострома. Выборка составила 420 человек, из них: школьники – 90 человек; студенты – 330 человек.

В результате анализа структуры учебной деятельности школьников и студентов, сравнения структуры мотивационного компонента школьников и студентов, нами были выявлены специфические особенности мотивационного компонента структуры учебной деятельности студентов. Так, уровень мотивационного компонента учебной деятельности в период обучения в вузе снижается ($\bar{X}_{\text{шк}} = 5,33$; $\bar{X}_{\text{ст}} = 5,04$; $U=4357$; $p=0,000$). Снижение учебной мотивации в студенческом возрасте говорит о том, что на данном этапе деятельность является в основном учебно-профессиональной (в отличие от школьников, где деятельность является учебно-академической), соответственно, кроме мотивов учебных появляются мотивы профессиональные, что и приводит к снижению мотивации учебной деятельности в студенческом возрасте.

Мотивационный компонент характеризуется тем, что на 1 курсе зафиксированы максимальные значения мотивации ($\bar{X} = 5,34$), а на 3 курсе – минимальные ($\bar{X} = 4,67$). В целом прослеживается тенденция к снижению мотивации. Данные результаты являются следствием того, что на начальных курсах обучения

деятельность является учебно-академической, а на старших курсах – учебно-профессиональной. Соответственно, кроме мотивов деятельности учебной, у старшекурсников появляются мотивы деятельности профессиональной, что и приводит к снижению. Такая динамика изменений мотивационного компонента является следствием того, что в вуз учащиеся приходят с устоявшейся, сложившейся за годы обучения мотивацией. Однако, при смене условий обучения данный уровень выраженности мотивационного компонента не удовлетворяет этим условиям. Функционирование становится энергозатратным, что и приводит к снижению выраженности мотивации на 3 курсе. Далее, на 4–5 курсах, уровень мотивации возрастает, что говорит о запуске механизма развития, который сменяет механизм функционирования, присутствующий ранее. Данные изменения режима и приводят к возрастанию показателей мотивационного компонента.

Изучение динамики изменения интеркорреляционных связей в мотивационном компоненте структуры учебной деятельности студентов 1–5 курсов позволяет сделать определенные выводы. Большое количество интеркорреляционных связей на 1 курсе говорит нам о том, что первокурсниками используется структура мотивационного компонента, которая сложилась и была привычной в школьные годы обучения. Однако, такая структура не является оптимальной для обучения в вузе. Вследствие этого происходит процесс адаптации к новым условиям с целью оптимизации мотивационного компонента. Уменьшение количества интеркорреляционных связей на 2 курсе свидетельствует о том, что запускаются адаптационные механизмы – происходит «сворачивание» привычной структуры мотивационного компонента с целью выработки новой, наиболее подходящей для условий обучения в вузе. На 3 курсе возрастает количество взаимосвязей в мотивационном компоненте. Данное увеличение говорит нам о том, что адаптация прошла успешно и сложилась определенная оптимальная структура. Однако, на 4 курсе вновь уменьшается количество связей в мотивационном компоненте. Данное количественное изменение объясняется тем, что старшие курсы, в отличие от младших, являются этапом учебно-профессиональной деятельности, и сложившаяся структура мотивации, оптимальная для деятельности учебно-академической, не удовлетворяет требованиям нового вида деятельности. Таким образом, запускаются адаптационные механизмы с целью приспособления к новым условиям учебно-профессиональной деятельности, вследствие чего «сворачивается» структура мотивационного компонента, присутствовавшая на этапе 3 курса. Это и приводит к уменьшению количества интеркорреляционных связей в мотивационном компоненте на 4 курсе. Увеличение числа взаимосвязей на 5 курсе говорит о том, что оптимальная структура мотивации, необходимая для успешной реализации учебно-профессиональной деятельности, выработана.

Изменение показателей интегративности и дифференцированности позволяют нам сделать вывод, что, особенностью структуры мотивации студентов 1–5 курсов является поиск оптимального режима функционирования и включения максимального числа компонентов на этапе 3–5 курсов и сворачивание структуры, т.е. функционирования в оптимальном режиме на 2 курсе. Множественный регрессионный анализ показал, что на 1–2 курсах определяющее влияние на

успеваемость оказывает выраженность мотивационного компонента в целом и отдельных его мотивов, а на этапе 3–5 курсов на успеваемость студентов влияет только выраженность мотивов, а сам компонент не играет роли в успеваемости.

Таким образом, обобщая полученные результаты, мы можем сделать вывод, что развитие мотивационного компонента характеризуется качественным и количественным изменением структуры мотивации.

Литература:

1. *Изотова Е.Г.* Влияние компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов вузов на академическую успеваемость и способы повышения ее эффективности // Материалы международной научно-практической конференции «Приоритеты современной науки: от теории к практике», посвященной 45-летию университета. – Т. I. – Талдыкорган: ЖГУ им. И. Жансугурова, 2017. – С. 152–155.
2. *Изотова Е.Г.* Психологические аспекты структуры учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – № 4. – С. 213–217
3. *Изотова Е.Г.* Мотивация учебной деятельности студентов вузов: особенности формирования и развития // Сборник научных статей третьей всероссийской интернет-конференции «Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы» / Под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 143–145.

Психологическая готовность детей к школе в условиях специальной организованной работы

*Калагина Н.М.
магистрантка факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
научный руководитель – Бурлакова И.А.*

Проблема психологической готовности ребёнка к школьному обучению не является новой, однако сегодня она приобретает особую актуальность. Связано это со значительным изменением школьной программы и повышенным требованием к её освоению. Эффективность и успешность обучения в школе во многом зависит от готовности детей к школьному обучению. Психологическая готовность к школе подразумевает под собой необходимый для освоения школьной программы уровень психического развития детей. Сегодня всё больше детей приходят в школу с несформированной готовностью к ней, что значительно усложняет процесс обучения. Широкое распространение приобрели в последнее время подготовительные курсы/классы при школах, одной из целей которых является решение проблемы переходного периода для детей, подготовки дошкольников к школьному обучению.

В нашей стране проблемой готовности к школьному обучению занимались многие педагоги и психологи: Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Ж.П. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Я.А. Коменский и многие другие. На современном этапе различные аспекты данного вопроса можно найти в трудах Е.Е. Кравцовой, Т.А. Нежной, Н.И. Гуткиной и других авторов.

Несмотря на многочисленные исследования, проблема психологической готовности к школьному обучению старших дошкольников (6–7 лет) продолжает быть актуальной.

Целью исследования стало определение эффективности специально организованной работы по формированию психологической готовности детей к школе.

В исследовательской работе выдвигается предположение о том, что специально организованная подготовка к школьному обучению в подготовительных классах школ учителями начальной школы снижает уровень психологической готовности, и прежде всего, мотивационного и интеллектуального компонентов.

Проверка гипотезы проводилась на базе дошкольного отделения (корпус № 14) ГБОУ Школы № 1420 с сентября 2018г. по апрель 2019г. Выборка составила 56 воспитанников старшего дошкольного возраста (6–7 лет) двух групп, из них 28 мальчиков и 28 девочек, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Были сформированы следующие группы:

- Экспериментальная – 28 детей (14 девочек, 14 мальчиков), посещающих подготовительные к школе курсы;
- Контрольная – 28 детей (14 девочек, 14 мальчиков), не посещающих подобных курсов.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики, позволяющие оценить развитие основных компонентов психологической готовности к школе: произвольности (тест «Да и нет» (Н.И. Гуткина), «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)), познавательного компонента – мышления образного и логического («Схематизация» (Р.И. Бардина), «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн), «10 слов» (А.Р. Лурия)), воображения («Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко)) и мотивационного компонента («Мотивационная готовность к школьному обучению («Две школы»))» (А.Л. Венгер), «Стандартная беседа Нежной» (Т.А. Нежная), «Исследование мотивации учения у старших дошкольников» (М.Р. Гинзбург)).

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап: в сентябре 2018 года (начало учебного года) был проведен первый констатирующий эксперимент с целью изучения начального уровня сформированности психологической готовности к школе и уровня развития основных психических процессов. Для проведения исследования использовались вышеуказанные методики. Анализ полученных результатов дал возможность охарактеризовать такие компоненты психологической готовности к обучению в школе, как: память, мышление, внимание, воображение, восприятие, мотивационная готовность, произвольность.

Второй этап: проведение второго констатирующего эксперимента в апреле 2019 года (конец учебного года) для выявления динамики развития психологической готовности к обучению в школе.

Третий этап: сравнительный анализ полученных на первых двух этапах данных.

Из сравнительного анализа результатов прохождения диагностики двух групп видно, что дети контрольной группы добились лучших результатов, нежели дети из экспериментальной группы. Особенно различия заметны по результатам изучения мотивационного компонента, по остальным компонентам существенных различий не выявлено.

	Методики	«Исследование мотивов учения у старших дошкольников» (М.Р. Гинзбург)		«Стандартная беседа Нежновой» (Т.А. Нежнова)	
		уровни	Начало года	Конец года	Начало года
Экспериментальная группа	высокий	17,9 %	39,3 %	25 %	46,4 %
	средний	39,3 %	46,4 %	53,6 %	39,3 %
	низкий	42,8 %	14,3 %	21,4 %	14,3 %
Контрольная группа	высокий	21,4 %	50 %	21,4 %	60,8 %
	средний	32,2 %	42,9 %	46,4 %	32,1 %
	низкий	46,4 %	7,1 %	32,2 %	7,1 %

		«Мотивационная готовность к школьному обучению («Две школы»)» (А.Л. Венгер)	
		Начало года	Конец года
Экспериментальная группа	Сформирована	46,4 %	67,9 %
	Не сформирована	53,6 %	32,1 %
Контрольная группа	Сформирована	42,9 %	75 %
	Не сформирована	57,1 %	25 %

Сравнительный анализ результатов показал, что после проведения первого констатирующего эксперимента, в начале учебного года, результаты по методикам на выявление мотивов учения и определение внутренней позиции у детей двух групп (контрольной и экспериментальной) значимо не различаются. При повторном эксперименте, в конце учебного года, у детей экспериментальной группы, посещающих в течение восьми месяцев курсы подготовки к школе, было выявлено увеличение выборов игрового мотива. Что полностью подтверждает гипотезу исследования.

На момент поступления в первый класс большинство дошкольников психологически не готовы к обучению в школе, несмотря на то, что многие из них посещали подготовительные к школе курсы или программы подготовки. На этих программах педагогами часто делается акцент на обучение детей навыкам письма, счета и чтения, а не на их психологическое развитие. Неоднократные исследования подтверждают, что между овладением детьми элементарными школьными знаниями, умениями и навыками и интеллектуальным развитием, а также тем, насколько у детей сформированы предпосылки учебной деятельности, связи нет. Кроме того, отмечается следующая тенденция: чем раньше и больше детей обучают с использованием школьных моделей, тем медленнее происходит у них развитие учебной мотивации.

Современные дети реже играют в игры с правилами, сюжетно-ролевые, дидактические, редко слушают детские книги, мало занимаются детскими видами творчества: рисование, лепка, конструирование и др.. Наряду с этим стоит заметить, что психологическая готовность к обучению в школе вытекает из всех этих видов деятельности, именно в деятельности происходит развитие ребенка и становление психологических качеств, которые будут ему опорой в школьной жизни.

Литература:

1. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием / Н.И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 106–115.
2. *Давыдов В.В.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.
3. *Запорожец А.В.* Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 2012.

**Агрессивность и потребность
в достижении успеха у девочек подростков**

Каленова И.М.
студент факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kalenovaim@fdomppu.ru

Научный руководитель – Бурдейка Н.Н.

Девиантное, отклоняющееся поведение человека всегда привлекало исследователей – психологов. Проявление агрессивности – значительный параметр подобного поведения. Женская агрессивность в последние десятилетия встречается все чаще и уже не может быть проигнорированной. Особая жестокость при разрешении проблем, насильственные формы поведения девочки подросткового возраста усваивают крайне быстро. Такой рост женской агрессивности может повлечь за собой разрушение социальной жизни в психологическом аспекте.

Единого мнения на счет определения такого явления как агрессия, до сих пор нет. Ученые по-разному понимают данный термин. В зависимости от различных психологических школ и направлений, трактовка и понимание тоже различаются. Агрессию понимают как метод самоутверждения. Например, Л. Бендер (Bender L.) описывают агрессию как тенденцию приближения к объекту или отдалению от него. Ф. Аллан (Allan F.) приводит определение данному явлению как проявлению внутренней силы, позволяющей человеку противостоять внешнему миру. Агрессия рассматривается, как акт враждебности, атаки, разрушения. Следует заметить, что многие авторы предпочитают разводить понятие агрессии, как специфической формы поведения и агрессивность, как психическое свойство личности. Агрессия трактуется как процесс, имеющий специфическую функцию и организацию. Агрессивность же понимается как некоторая подструктура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека. [1]

Понятия «агрессия» и «агрессивность» в психологии довольно часто не различаются и используются как синонимы. Но, все же они не тождественны. Агрессия – относится к действиям, в то время как агрессивность рассматривается как устойчивое личностное образование. Агрессивность относят к чертам характера человека. Ее можно определить, как устойчивую установку, позицию, готовность к совершению агрессивных действий. Естественно, у каждого человека уровень агрессивности будет свой. [1]

Родоначальником исследований агрессивного поведения людей считается Эмиль Дюркгейм. Ученый вводит понятие «аномии», которое включает состо-

яние разрушенности. Затем теорию социальной аномии развивают социолог Р. Мертон и фрейдомарксист Э. Фромм. К. Лоренц проводит связь между агрессивностью и инстинктом борьбы, который направлен на своих собратьев. [1]

Формирование такой черты, как агрессивность у девочек старшего подросткового возраста, обусловлено в первую очередь семьей, отношениями внутри нее и укладом, а затем подкрепляется и усиливается внешними факторами.

Женская агрессия распространена больше всего в двух формах, которые не так сильно встречаются у мужчин. Первая форма – это косвенная агрессия. Ее можно рассматривать как форму манипулирования. Вторая форма агрессии – реляционная. Ее суть заключается в оскорблении, унижении своей жертвы в глазах ее друзей и близких. Агрессивность, как правило, возникает при разрыве потребности и ее достижения. [2]

В психологии существует много взглядов на потребность. Обозначим три основные. Зачастую, потребность принимают за нужду или она находится в тесной связи с ней. Но, несмотря на это, нельзя отождествлять их полностью, т.к. нужда организма – это объективное состояние, в то время как потребность имеет субъективную сторону и связана с пониманием и осознанием нужды. Второй взгляд заключается в том, что потребность состояние нельзя исключать из потребности личности, т.к. оно отражает возникновение нужды и сигнализирует человеку о том, что необходимо удовлетворить возникшее желание. Это называется реакция организма и личности на воздействие внешней и внутренней среды, и она приобретает для человека личную значимость. Третья точка зрения состоит в том, что возникновение личности человека – ничто иное как механизм, который запускает активность человека по поиску и достижению цели, ради удовлетворения возникшей потребности. [3]

Подростковый возраст это уже окончание детства, начинается переход ко взрослости. У каждого подростка появляются свои потребности – общение со сверстниками, стремление к независимости и самостоятельности, требование признания своих прав другими. В этом возрасте у индивида уровень притязаний много выше, и появляется не всегда адекватная оценка своих возможностей. Это часто становится причинами конфликта с родителями и взрослыми – подросток жаждет войти в мир взрослой жизни, т.к. не хочет больше быть в рядах детей, но сталкивается каждый раз с реалиями действительностью. [2]

В этом возрасте ребенок жаждет признания – это становится его ведущей целью. Даже если реальных возможностей не наблюдается, подросток все равно будет стараться показать себя и добиться признания себя, как личности со стороны взрослых, и своего окружения.

Крайне важным в подростковом возрасте является формирование стратегий и способов преодоления проблем и трудностей. Какая-то часть у ребенка складывается еще в детстве. Из всего разнообразия способов поведения человека, выделяют два: конструктивные и неконструктивные. Конструктивные направлены на решение проблем путем активной переработки ситуации, преодоление травмирующей ситуации, после чего у подростка формируется ощущение собственного роста, усиления своих возможностей. Неконструктивные способы – это поведение, направленное не на причину проблемы, о которой как бы забывают, а всевозможное успокоение самого себя, высвобождение негативной энергии и эмоций, попытка создания иллюзии благополучия. [3]

Как правило, люди, стремившиеся к таким идеальным целям, в реальности добиваются скромных результатов. И как итог, происходит разрыв шаблона между идеальной, желаемой целью и полученным результатом в итоге. Отсюда, в подростковом возрасте – сильный выплеск агрессивности. [1]

Тема агрессивности и потребности достижения успеха в подростковом возрасте многогранна и актуальна, требует более комплексного и структурированного исследования.

Литература:

1. *Налчаджян А.А.* Агрессивность человека. Том 1. Агрессивность и психическая самозащита личности // Огебан, 2005–500 с.
2. *Ионова В.Е.* Проблема агрессивности девочек-подростков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2014. № 2 (16)
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002–512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

Взаимосвязь самоактуализации и смысложизненных ориентаций у лиц зрелого возраста

Капошко А.Н.

*студент факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kaposhkoan@fdomgppu.ru*

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Самоактуализация рассматривается в гуманистической психологии как главное условие развития полноценной личности. Термин «самоактуализация» был предложен немецким нейрофизиологом К. Гольдштейном, рассматривавшим ее как активное начало и один из самых сильных жизненных мотивов.

Позднее к этой проблеме обращались такие исследователи как С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, В. Франкл, А. Маслоу, которые рассматривали данный феномен в связи с такими понятиями как жизненное самоопределение, самодетерминация, психосоциальная идентичность, саморазвитие.

В настоящее время проблема специфики самоактуализации студентов, в том числе и с ОВЗ, изучается М.А. Одинцовой, Л.А. Александровой, Е.В. Гуровой, О.В. Нестеркиной и др.

Особого анализа требует самоактуализация лиц зрелого возраста, т. к. именно в этот период жизни человеком достигается высший уровень профессионального и личностного развития, а также наблюдается увеличение значимости познания смысла жизни, усиление экзистенциальной ориентации.

В рамках данного исследования была поставлена цель выявления и раскрытия характера взаимосвязи самоактуализации со смысложизненными ориентациями. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что высокие уровни компонентов самоактуализации соответствуют высокому уровню показателей осмысленности жизни.

Диагностика самоактуализации личности проводилась с помощью самоактуализационного теста Э. Шострома в адаптации Н.Ф. Калины при участии А.В. Лазукина (опросник САМОАЛ); смысложизненные ориентации исследовались с помощью теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

В исследовании приняли участие 42 респондента (13 мужчин; 29 женщин) в возрасте 25÷60 лет ($M=39$, $Me=35$).

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей между параметрами самоактуализации и смысловыми ориентациями представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Основные результаты корреляционного анализа

	Стремление к творчеству	Ориентация во времени	Ценности	Взгляд на природу человека
Общая осмысленность	0,393*	0,471**	0,345*	0,233
Цели жизни	0,196	0,466**	0,149	0,054
Процесс жизни	0,419**	0,374*	0,346*	0,319*
Результат жизни	0,351*	0,517***	0,302	0,297
Локус контроля – Я	0,344*	0,531***	0,346*	0,138
Локус контроля – жизнь	0,168	0,557***	0,172	0,118
*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$				

Наиболее сильные ($r > 0,5$) и значимые ($p < 0,001$) положительные связи прослеживаются между показателем самоактуализации «ориентация во времени» и субшкалами «результат жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь» методики СЖО. Связи средней силы ($r > 0,45$) с уровнем значимости $p < 0,01$ обнаруживаются между шкалой «ориентация во времени» САМОАЛ и общим показателем осмысленности жизни, а также с субшкалой «цели в жизни». Связи силы $r > 0,3$ невысокой значимости ($p < 0,05$) выявляются между «ценностными ориентациями» самоактуализации и «общей осмысленностью» жизни, а также субшкалами «процесс жизни» и «локус контроля – Я» смысловых ориентаций. «Взгляд на природу человека» имеет незначительную ($r < 0,3$, $p < 0,05$) связь с субшкалой «процесс жизни».

Произведенное исследование позволяет сделать следующий вывод. Субъект, имеющий высокий уровень ориентации во времени, т. е. способный жить настоящим и видеть свою жизнь целостной, ощущая неразрывную связь прошлого настоящего и будущего, вероятно, также обладает сформированным представлением о смысле жизни, которое проявляется в совокупности осуществленных выборов (шкала «результат жизни»), ожидаемых результатов усилий (шкала «цели в жизни»). Также ему скорее свойственны высокие показатели по шкалам «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь», что свидетельствует о наличии у субъекта достаточной свободы выбора чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими представлениями о ее смысле, и высокой степени управляемости жизни и достаточном уровне сознательного контроля чтобы свободно воплощать в жизнь принятые решения.

Литература:

1. *Гурова Е.В., Нестеркина О.В.* Потребность в самоактуализации в современном обществе // Социальная психология в образовательном пространстве. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (24–25 октября 2017 г.). М., 2017.
2. *Одицова М.А., Чистякова Т.С.* Самоактуализация людей с инвалидностью // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанцион-

ное обучение): Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 28–30 октября 2015 г. / Под ред. Б.Б. Айсмонгаса, В.Ю. Меновщикова. М., 2015.

3. ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ: структура и диагностика / [А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова, И.А. Васильев, Т.О. Гордеева и др.]; Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2011.

Психологическая помощь младшему школьнику при нарушении внутрисемейных взаимоотношений

*Картамышева О.С.
студентка факультета
«Экстремальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
aka_olesya@mail.ru*

Научный руководитель – Екимова В.И.

Семья для ребенка – это первое знакомство с миром, ведь все, что закладывается в семье при воспитании, впоследствии взрослый человек берет с собой во внешний мир. Поэтому так важно, чтобы отношения в семье были теплыми и доброжелательными, родители любящими и принимающими своего ребенка таким, какой он есть. К сожалению, различные нарушения отношений внутри семьи зачастую приводят к формированию различных отклонений в физическом и психическом развитии ребенка. В этом случае ребенку необходима психологическая помощь и поддержка, которая может быть оказана психологом в общеобразовательном учреждении в рамках работы с психоэмоциональным состоянием ребенка [2]. Для подобной проработки в ходе квазиэксперимента для магистерской диссертации нами была разработана и апробирована «Программа психологической помощи младшему школьнику при нарушении внутрисемейных взаимоотношений». За основу при подготовке программы в качестве обеспечения эмоционально-символического выражения был взят групповой метод Д. Аллана [1]. Групповой метод успешно применялся Алланом при работе с детьми начальной школы (Allan J and Nairne N., 1984).

В начале исследования на основе экспертного мнения учителя из 62 испытуемых было выделено 17 учеников 4-х классов общеобразовательного учреждения с риском нарушения внутрисемейных отношений: из приемных семей, семей с высокой степенью педагогической запущенности и девиантным поведением родителей (злоупотребление алкоголем), которые составили группу риска для дальнейшего исследования. На первоначальном этапе исследования у всех испытуемых была проведена первичная диагностика с помощью опросника «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» (далее ШУД-ЖИ) по шкале «Семья» (Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н.) и проективного рисуночного теста «Кинетический рисунок семьи». Результаты диагностики оценивались по следующим критериям: 1. Средний балл по шкале «Семья»; 2. Симптомокомплексы проективного теста: а) благоприятная семейная ситуация, б) тревожность, в) конфликтность, г) чувство неполноценности, д) враждебность. В группе риска средний балл по шкале «Семья» был ниже нормативных значений, также было выявлено повышение

тревожности, враждебности и конфликтности по симптомокомплексам по сравнению с нормативными данными. Для углубленного изучения конкретно-личностных нарушений взаимоотношений в семьях, в группе риска был проведен тест-фильм Рене Жиля и диагностика с родителями учащихся их группы риска по опроснику Олсена (FACES-3), а также проективный тест «Социограмма».

В связи с имеющимися ограничениями работы психолога с несовершеннолетними детьми и невозможностью осуществления полноценного семейного психологического консультирования была разработана программа психологической помощи, направленная на повышение у ребенка способности к рефлексии своего эмоционального состояния. После десяти занятий с детьми из группы риска нарушений взаимоотношений в семье в рамках программы психологической помощи была проведена повторная диагностика для оценки эффективности оказанной помощи по опроснику ШУДЖИ и рисуночному тесту «Кинетический рисунок семьи» в обеих группах учащихся. В нормативной группе результаты повторной диагностики по опроснику и рисуночному тесту изменились незначительно, в пределах статистической погрешности. В группе риска результаты по опроснику ШУДЖИ стали более близкими к нормативным значениям, а средний балл по симптомокомплексам «Кинетического рисунка семьи», таким как враждебность, тревожность и конфликтность, показал статистически значимое снижение.

Итак, на предварительном этапе диссертационного исследования была выявлена группа детей с риском нарушения внутрисемейных отношений. Впоследствии именно в этой группе мы применили несколько методик для более углубленного изучения характера этих нарушений, что позволило на формирующем этапе исследования подготовить и апробировать программу психологической помощи детям из группы риска по формированию навыка рефлексии собственного эмоционального состояния. Повторная диагностика показала эффективность занятий по программе, в частности было отмечено снижение показателей негативных симптомокомплексов и приближение среднего балла по шкале «Семья» к нормативным значениям у детей из группы риска.

Литература:

1. Аллан Джон «Ландшафт детской души», Издательство: Прогресс, 2012 г, 246 с.
2. Екимова В.И., Золотова Т.В. Психологическое консультирование: общие вопросы и технологии: Учебное пособие. М.: ООО «ППТО», 2018. 140 с.

Связь стиля детско-родительских отношений и самооценки детей младшего школьного возраста

*Касьянов К.В.
магистрант ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

Для младшего школьного возраста характерным является то, что происходит закладка фундамента для развития в последующем личной самооценки детей. От ее наличия и качества зависит и дальнейшее развитие личности индивида. На ее развитие в младшем школьном возрасте первостепенное влияние оказывают детско-родительские отношения.

В этом возрасте начинается закладка корней самооценки ребенка, и в это же время он примеряет на себя новую социальную роль – роль обучающегося, основополагающими качествами которого можно обозначить: умение анализировать, контролировать и оценивать себя лично и других, уметь правильно воспринимать чужие оценки. Именно поэтому, необходимо выявить существующие опосредующие факторы и их влияние на процесс развития и становления детей данного возраста.

На данный момент существует довольно большое количество исследований, посвященных изучению типов отношений родителей к детям и как эти типы влияют на процесс развития их, как личности, специфику характера и поведения (Гарбузов В.И., Захаров А.И., Фесенко Ю.А., Эйнсворт М.Д., Hudson J.L., Dodd H.F. и др.).

Убедительны и демонстративны наблюдения и исследования, посвященные влиянию неправильных или нарушенных родительских отношений, например, материнской депривации (Ландгмеер Й., Матейчик З., Соколова Е.Т.). В отечественной науке и практике детско-родительские взаимоотношения изучали: Варга А.Я., Столин В.В., Спиваковская А.С. и др..

Теоретическая изученность данной проблемы, имеющиеся эмпирические данные и разработанные подходы, средства и методы психологического сопровождения детей, связи с практикой являются мало изученными и совершенными и обусловили исследование связи стиля детско-родительских отношений и самооценки ребенка младшего школьного возраста.

Данная экспериментальная работа проводилась в городе Москва и Московской области с детьми младшего школьного возраста 7–8 лет. В исследовании приняли участие: 60 семей воспитывающих детей младшего школьного возраста. Из них в 35 семьях воспитываются мальчики и в 25 семьях воспитываются девочки.

При проведении эмпирического исследования были использованы следующие методики: «Взаимодействие родитель-ребенок» Марковской И.М., «Лесенка» Шура В.Г., кинетический рисунок семьи Р.Бернс, С.Кауфман (КРС).

Результаты, которые мы получили, проведя исследование по данной теме, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что благоприятное отношение родителей к детям, характеризующееся эмоциональным принятием и кооперативными формами взаимодействия способствуют формированию самооценки среднего и высокого уровней у детей младшего школьного возраста. Низкая самооценка формируется под влиянием негативных форм детско-родительских отношений (эмоциональное отвержение, инфантилизация ребенка, жесткий контроль и т.д.).

Они заключаются в том, что:

- Обнаружены значимые корреляционные связи самооценки девочек с «Враждебностью в семейной ситуации» ($r=0,416$ $p<0,05$) и «Тревожностью ребенка» ($r=0,549$ $p<0,05$): чем выше враждебность и тревожность, тем ниже самооценка.
- Обнаружены достоверные различия по шкалам «Чувство неполноценности в семейной ситуации» ($U=121,5$; $p<0,05$), «Мягкость–строгость» ($U=97,5$; $p<0,01$) и «Непоследовательность–последовательность» ($U=118$; $p<0,05$). Дети со средним уровнем самооценки имеют значимо более высокий уровень выраженности по шкалам «Мягкость–строгость» и «Непоследовательность–последо-

вательность». Дети с низким уровнем самооценки характеризуются значимо более высоким «Чувством неполноценности в семейной ситуации».

Литература:

1. *Варга А.Я., Столин В.В.* Дела семейные. – М., 2004. – 297 с.
2. *Гарбузов В.И., Фесенко Ю.А.* Неврозы у детей/Каро,2013г.-336 с.
3. *Захаров А.И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л., 1982 Матейчик З., Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 2006.
4. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. – М., 2004. – 199 с.
5. *Спиваковская А.С.* Как быть родителями. – М., 2006. – 297 с.
6. *Эйнсворт М.Д.С.* Объектные отношения, зависимость и привязанность: теоретический обзор проблемы взаимосвязи мать-младенец // Психология привязанности: Тексты/ Сост. и перев. М.Л.Мельниковой; Под ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск. 2005. С. 37–129
7. *Hudson JL, Dodd HF.* Informing early intervention: preschool predictors of anxiety disorders in middle childhood. PLoS one. 2012;7 (8):e42359.

Формирование коммуникативных компетенций подростков на внеурочных занятиях в дискуссионном клубе

Кирчанова Е.В.
студент факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kirchanovaev@yandex.ru

Научный руководитель – Ермолаева М.В.
Научный руководитель – Мухортова Е.А.

Имеющиеся в науке данные о коммуникативных компетенциях как необходимым условии социального существования человека делает крайне актуальным процесс формирования этих компетенций [2]. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования «ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»), в частности, регламентирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника: «уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов» [3]. От коммуникативных компетенций человека во многом зависит успешность общения, складывающаяся на основе опыта общения между людьми, формирующаяся непосредственно в условиях взаимодействия. Именно с помощью общения человек может вызвать доверие, расположить к себе собеседника, выгодно себя подать, добиться желаемого, чему–то научить другого, повысить настроение и др. Во многих ранее проведенных исследованиях крайне редко затрагивалась тема формирования коммуникативных компетенций подростков. Несмотря на глубокое теоретическое освещение проблемы коммуникации подростков, методические и практические вопросы разработаны недостаточно, поэтому возникла необходимость создания программы, направленной на формирование коммуникативных компетенций подростков во внеурочной деятельности. Проблема дефицита времени на уроке и реализация других направлений общеобразовательных программ,

формирование коммуникативных навыков у школьников обычно остается не всегда реализованным, не часто создаются ситуации для взаимодействия и диалога. Целью данного исследования стало формирование коммуникативных компетенций подростков во внеурочной деятельности на занятиях дискуссионного клуба. В работе проверялось предположение того, что разработанная программа занятий в таком клубе поможет посещающим его подросткам в формировании коммуникативных компетенций.

Проверка гипотезы осуществлялась в выборке, включающей 100 учеников 7–8 классов общеобразовательной школы в возрасте 13–14 лет. Для изучения уровня коммуникативных компетенций подростков использовались следующие методики: «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского на определение уровня коммуникабельности человека, «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федоришина (КОС), «Открытки» Е.А. Мухортовой, В.В. Барабановой, В.М. Кабаевой (адаптированный вариант для диагностики коммуникативных компетенций подростков) [1], методика изучения потребности в общении О.П. Елисеева, модификация для подростков выполнена А.Г. Грецовым.

На констатирующем этапе был выявлен уровень коммуникативных компетенций всех участников исследования (экспериментальной и контрольной групп).

Во время формирующего этапа с помощью специально разработанной программы проводилось формирование коммуникативных компетенций обучающихся экспериментальной группы.

На контрольном этапе исследования проводилась повторная диагностика, чтобы оценить эффективность проделанной формирующей работы и сравнить уровень коммуникативных компетенций экспериментальной и контрольной групп. Анализ результатов констатирующего этапа позволил сделать вывод о том, что коммуникативные компетенции экспериментальной и контрольной групп не имеют значимых различий.

Суть формирования коммуникативных компетенций на занятиях дискуссионного клуба заключалась в выполнении условий постоянного, активного, позитивного взаимодействия всех участников экспериментальной группы. После выбора интересной темы происходило коллективное, групповое и индивидуальное обучение, создавалась атмосфера взаимодействия, сотрудничества, предполагающая использование дидактических и ролевых игр, создание и моделирование жизненных ситуаций.

На контрольном этапе исследования можно заметить наибольший рост коммуникативных компетенций подростков экспериментальной группы в среднем на 23 %, а в контрольной – на 14 %, это говорит о том, что занятия в дискуссионном клубе способствуют успешному формированию коммуникативных компетенций подростков.

Таким образом, для формирования коммуникативной компетенции подростков в образовательных организациях необходима четко спланированная, хорошо продуманная, постоянно действующая система работы в учебно-воспитательном процессе школы. Внеурочная деятельность во всем своем многообразии играет важную роль в формировании коммуникативных компетенций подростков, помогает разностороннему раскрытию индивидуальных способностей ребенка, обогащению его личного опыта, проявлению творческих способ-

ностей, созданию условий для неформального общения школьников, воспитанию умения жить в коллективе, сотрудничать друг с другом.

Литература:

1. *Барабанова В.В., Кабаева В.М., Мухортова Е.А.* Коммуникативные универсальные действия как основа формирования личностных образовательных результатов. // Развитие личностных образовательных результатов учащихся в современном образовании/ Т.А. Егоренко. Москва, 2017. – с.95–158. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=24319467>(дата обращения: 07.11.2018)
2. *Мурзин А.Р.* Развитие коммуникативных навыков у подростков // Молодой ученый. – 2016. – № 1.1. – С. 18–20. – URL <https://moluch.ru/archive/105/25043/> (дата обращения: 21.12.2018)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010г. No1897. –М.: Изд-во стандартов, 2010.

Особенности аффективно-смысловой сферы подростков и старшеклассников

Киселева Е.В.

магистрант факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

smai19791@mail.ru

Научный руководитель – Ермолаева М.В.

Современная социальная среда с ее информационными перегрузками, нестабильностью, напряженным ритмом жизни, разнообразием путей самоопределения предъявляет новые требования к ресурсам эмоциональной сферы личности. Эмоциональные процессы являются той сферой психического бытия человека, которая заряжает и регулирует все психические функции, оказывая влияние на его развитие в последующие годы жизни.

Подростковый возраст характеризуется эмоциональностью, личностной нестабильностью и сопровождается бурным личностным развитием. При своем стремлении считаться взрослым подросток занимает неопределенное социальное положение и характеризуется недостаточно полным самопознанием [3].

Подросток смотрит на свое будущее с позиции настоящего, старшеклассник начинает смотреть на настоящее с позиции будущего, более четко осознавая отдаленную перспективу, чем ближайшее будущее, зависящее от него самого [1,3].

Период активного взросления при переходе от подросткового возраста к ранней юности характеризуется переломом в личностном развитии: развитие принимает характер самодетерминируемого процесса, личность становится фактором собственного развития [2].

Рубеж подросткового и юношеского возраста представляет собой серию критических изменений, обеспечивающих формирование психологических механизмов самодетерминации. По мнению Д.А. Леонтьева, ключевыми механизмами самодетерминации являются свобода и ответственность. По мнению автора, суть этого возрастного рубежа заключается в смещении движущих сил личностного развития извне вовнутрь на основе интеграции и полноценного развития механизмов ответственности, свободы и общей осмысленности жизни [2].

Именно эти механизмы определяют аффективный статус подростков и старшеклассников. Предполагается, что в подростковом возрасте возможны различные модели развития аффективно – смысловой сферы: возможна либо недостаточно развитая саморегуляция, без которой свобода вырождается в импульсивное бунтарство, либо недостаточно развитая субъектная активность, без которой ответственность ограничивается добросовестным исполнением. В то же время, в юности формирование механизмов самодетерминации способно обеспечить позитивное самоотношение, внутреннюю опору, основанную на личностных ценностях и собственных критериях оценки смысла жизненных ситуаций, переживание персональной ответственности за результаты своих действий.

Литература:

1. *Кон И.С.* Психология старшеклассника. – М.: Просвещение. – 2007. – 197 с.
2. *Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н.* Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации. // Личностный потенциал: структура и диагностика. / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – с. 611–641.
3. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности. Избранные труды. – М.: МПСИ, 2009. – Т.1. – 600 с.

Проектная деятельность как инструмент развития инновационного потенциала личности студентов

Кожелин И.В.
студент факультета
«Социальные коммуникации»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
i.v.kozhelin@yandex.ru

Научный руководитель – Бахчиева О.А.

«Кадры решают все», – эта крылатая фраза становится с каждым десятилетием всё актуальнее, особенно в рамках нового времени. К настоящему моменту в Российской Федерации сформировался общественный, экономический и государственный заказ на выявление и развитие людей, способных к реализации инновационного поведения, особенно в рамках цифровой экономики и технологического предпринимательства. Про это не раз говорил глава нашего государства В.В.Путин и это также отражено в стратегии научно-технологического развития российской федерации Утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642 и в Национальной технологической инициативе.

В рамках проведенных мной исследований, удалось выяснить, что для развития современной экономики и совершения технологической трансформации в России необходимы в первую очередь люди, обладающие инновационным потенциалом личности. Стоит отметить, что понятие «инновационный потенциал личности» не имеет однозначного трактования, и методологической основой для понимания его сущности является теоретическое рассмотрение его структуры. Таким образом, чтобы раскрыть структуру инновационного потенциала личности, мне в рамках исследований, пришлось проанализировать создаваемые модели инновационной личности. Ссылаясь на работу Алекса Инкелеса, проведенную под эгидой Гарвардского университета и названную в послед-

стве «Модель современного человека: теоретические и методологические очерки», была построена аналитическая модель современной личности, которой присущи следующие черты:

1. «Открытость инновациям, экспериментом и изменениям. Это может выражаться в готовности воспользоваться новым средством передвижения или средством информации.
2. Ориентация на настоящее и будущее. Экономия времени, пунктуальность.
3. Уверенность и способность современного человека преодолевать создаваемые жизни препятствия.
4. Способность признать существование разных точек зрения без опасения изменения собственного видения мира.
5. Планирование будущих действий для достижения предполагаемых целей как в общественной, так и в личной жизни.
6. Высокая ценность образования и обучения.
7. Уважение достоинства других, включая тех, у кого более низкий статус или кто обладает меньшей властью.» [2, с.2–4].

Ссылаясь на исследование А.В. Власовой касающиеся «инновационного потенциала» мной было замечено, что в инновационном потенциале личности достаточно традиционно, как и в других свойствах личности, выделяются гносеологический (когнитивный), праксеологический (поведенческий) и аксеологический (эмоциональный) аспекты, соотношение которых (преобладание того или другого компонента) влияет на реализацию инновационного потенциала личности в конкретной инновационной ситуации. Также было отмечено, что важная особенность инновационного потенциала заключается в том, что с одной стороны, инновационный потенциал – свойства или возможности личности, которые могут осуществляться и стать реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, инновационный потенциал как результат развития является сложным системным образованием, включающим в себя новые движущие силы дальнейшего развития личности [1, с.108–109]. Всё это послужило основанием для детального исследования данного направления развития личности.

В результате мной было проведено экспериментальное исследование, основанное на работах Джейна Хенри (Англия), который отметил, что развитие инновационного потенциала личности связано с проектной деятельностью студентов.

Для проведения исследования было выбрано 3 типа групп. Первый тип группы – участники всероссийских молодежных форумов, таких как «Таврида» и «Территория смыслов» на Клязьме. Второй тип – участники всероссийского молодежного движения по развитию предпринимательства «Преактум». Третий тип группы – резиденты акселератора при Московском Физико-Техническом Институте «Физтех.Старт», которые создали технологические и IT бизнес-проекты.

Первым 2-м группам были розданы анкеты для определения роли проектной, творческой, спортивной, общественной и научной деятельности на формирование инновационного потенциала личности. С 3-ей группой было проведено интервью по поводу факторов, повлиявших на развитие их инновационного потенциала личности. В первом анкетировании приняло участие 42 человека, во втором анкетировании приняло участие 134 человека и в интервью приняло участие 21 человек. В результате всего исследования было выявлено, что люди,

создавшие технологические и it бизнесы в подавляющем своём соотношении, принимали участие в проектной деятельности и хакатонах/кейс-чемпионатах. Всего технологические и it бизнесы создали 41 анкетлируемый, из которых 38 активно занимались проектной деятельностью и 32 из них участвовали в различных проектных соревнованиях (кейс-чемпионаты и хакатоны).

Что же касается непосредственно систематического участия студентов в различных проектных соревнованиях, самими участниками было отмечено, что данная деятельность повлияла следующим образом на их способности, навыки и окружение:

- способность генерировать идеи – так ответило 23 человека,
- участие в кейс-чемпионатах/хакатонах помогло в приобретении полезных контактов и команды единомышленников – 18 человек,
- развилось аналитическое мышление – 13 человек,
- данная деятельность помогла стать более креативными/творческими – 15 человек,
- развили свой кругозор – 17 участников.

Как мы можем сделать вывод: кейс-чемпионаты и хакатоны, как вид соревнований построенный на проектной деятельности, являются весьма успешным с точки зрения развития инновационного потенциала личности, т.к. данные навыки и компетенции являются составляющими инновационного потенциала личности. В связи с этим, проведенное исследование является подтверждением необходимости в дальнейшем развитии и популяризации проектной деятельности и проектных соревнований, как инструмента развития инновационного потенциала личности для экономики страны.

Литература:

1. *Штомпка П.* Социология социальных изменений/ Перевод с английского, под редакцией В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 108–109.
2. *Herzberg, F.* The Motivations to Work / F.Herzberg, B.Mausner, B.Sniderman. N. Y. : Wiley, 1959.

Связь коммуникативной компетентности и невербальной эмоциональной экспрессии подростков

Козлова А.А.

студентка факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

0685972@mail.ru

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

Работа по развитию личностных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся, которая стала задачей школьного образования в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), нуждается в современных данных о различных аспектах коммуникативного развития, в том числе о развитии у детей и подростков невербальной экспрессии и её понимания.

Исследования невербального общения особенно актуальны в связи с развитием психотерапии, социально-психологического тренинга, значительного распространения в профессиональной и учебной практике проектного обучения

и других форм группового взаимодействия обучающихся в учебной деятельности. Работая в этих областях, отечественные психологи-практики столкнулись с недостаточной изученностью невербального общения на российской выборке, в том числе недостаточной изученностью компонентов невербального общения современных российских подростков.

В современном мире коммуникативная компетентность большинством исследователей рассматривается в качестве одного из наиболее важных аспектов личности. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) в число образовательных результатов включено формирование коммуникативной компетентности обучающихся. Это понятие охватывает такие качества, как уважение к человеку априори, признание за ним права на его собственное мировоззрение и веру. Это способность человека сознательно признавать наличие в других культурах традиций и религии, уважать альтернативные ценности, доброжелательно относиться к языку и гражданской позиции людей с иным менталитетом. Что касается подростков, то их коммуникативную компетентность можно определить как совокупность качеств каждой отдельной личности, благодаря которым становится возможной самореализация данной личности внутри ее культурной среды и в межличностном общении. Очевидно, что перечисленные качества связаны в том числе с необходимым и достаточным уровнем развития невербальной коммуникации.

Таким образом, коммуникативная компетентность формируется в процессе принятия личностной, учебной, социальной значимости коммуникации как ценностно-смысловой ориентации обучающихся подросткового возраста. Практическая значимость предполагаемых результатов нашего исследования состоит в том, что они могут помочь педагогам-психологам планировать работу по психолого-педагогической поддержке коммуникативного развития школьников за счет развития тех аспектов невербальной коммуникации, которые менее развиты у современных подростков.

Литература:

1. *Андреева И.Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. *Горелов И.Н.* Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И.Н. Горелов// – М.: Наука, 1980.
3. *Колмогорова Л.С.* Диагностика психологической культуры школьников: Практик. Пособие для шк. Психологов. – Из-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002. – 360с/ стр217
4. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. Ст. / Белорус.гос.ун-т; в авт.ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 102 с.
5. *Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. [Текст] / В.А. Лабунская// – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1999.
6. *Лабунская В.А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). [Текст] / В.А. Лабунская// – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1986.
7. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений[Текст] / К.Н. Поливанова// – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184с.
8. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях// О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Евршкола, 2004. – 236 с.

9. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. [Текст] / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков// – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с. (Труды Института психологии РАН)
10. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект и его измерение // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [Текст] / Д.В. Ушаков// / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2004. – 176 с. (Труды ИП РАН) – с. 141–161.
11. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). [Текст] / И.В. Шаповаленко// – М.: Гардарики, 2004. – 349 с.

Современная философия образования и современная философская антропология

Козлова Т.А.

*аспирант факультета гуманитарных наук,
НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия*

Kozlova-ta@inbox.ru

Научный руководитель – Сулима И.И.

Современному человеку, находящемуся в ситуации давления высоких технологий, ускоряющихся темпов жизни, постоянного столкновения с Другим, необходима опора в виде сформировавшегося мировоззрения, гуманистической системы ценностей. Образование стремится помочь человеку найти гармонию в быстроменяющемся мире, научить жить в эпоху перемен.

Современная философия образования пытается отследить быстро меняющиеся ценности и цели образования, отыскать пути решения проблем образования, но ключевая задача – определение идеала образования. А перед тем как представить идеал образования необходимо определить образ человека, которого мы хотим видеть в будущем. Органичная связь между философской антропологией и философией образования не поддается сомнению, философско-антропологические и философско-педагогические идеи неизбежно соприкасаются друг с другом на протяжении человеческой истории. Перед современной философией образования и современной философской антропологией стоит ряд актуальных проблем. Цель данной статьи – рассмотреть круг совместных проблем, решаемых современной философией образования и современной философской антропологией.

Во-первых, это формирование образа и концепции образования человека будущего. Понимание человека в современной философской антропологии сказывается на траектории развития образования. Раздробленность, «клиповость» проникают в образование – фрагментарные знания формируют фрагментарное мировоззрение, что в свою очередь формирует фрагментарную личность. Философская антропология формирует образ человека-будущего, образование формирует будущее этого человека.

Образование сегодня должно готовить человека к виртуальной свободе. К подготовке будущих специалистов предъявляют высокие требования по владению современными технологиями. Открытый доступ к огромным потокам информации, с одной стороны, создает возможности для разнообразия поиска, с другой – ставит проблему отбора информации, попытки ее осмыслить и усвоить. Образование формирует знания о человеке и знания самого челове-

ка. Человеку необходимо осознавать проблемы, связанные с ним самим и с современным обществом, стремиться их решить, совершенствуя самого себя. Совместная работа философии образования и философской антропологии способны приблизить нас к пониманию желаемого образа человека и концепции образования человека будущего.

Многие исследователи (И.А. Колесникова, А.М. Новиков, Г.К. Селевко) подчеркивают, что современным специалистам необходимо привить установку на непрерывное развитие, постоянный критический пересмотр своих знаний, навыков, умений. Поэтому еще одна совместная проблема философской антропологии и философии образования – реализация идеи непрерывного образования. Образование сегодня – пространство личностного развития каждого человека, поэтому образование должно пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая становление человеческого в человеке [см. 1]. Идея непрерывного образования смещает ракурс с восприятия образования как функции общества в сторону понимания образования как атрибута человеческого бытия. Это смещение требует от философии образования все большей поддержки именно со стороны философской антропологии. Для философской антропологии важно, чтобы непрерывный доступ к образованию позволял человеку гармонично существовать в информационном обществе. Поэтому тандем философской антропологии и философии образования представляют образование как антропопрактику, практику культивирования «человеческого в человеке».

Третья проблема, объединяющая силы философской антропологии и философии образования, – поликультурность, перманентная ситуация столкновения с Другим (как в мире в целом, так и в образовательном учреждении в частности). Современный человек включен в грандиозные кросс-культурные контакты: межнациональные браки, миграция, поиски межрелигиозного диалога и т.д. Современный мир поликультурен. Поэтому человек должен уметь работать с людьми, обладающими разными типами мышления, с представителями разных культур. Ценными членами общества становятся люди, которые не просто умеют ладить с другими, но и соотносят свои жизненные цели с целями общества, принимают важные решения с гуманистической позиции, способны чувствовать, сопереживать [см. 2]. В современном обществе предельно важно видеть культурные смыслы, способствовать налаживанию диалога, принятию и пониманию чужой индивидуальности.

Человек в современной философской антропологии понимается как «открытая возможность», его отношение к миру становится ценностно-волевым, он пытается осознать ситуацию столкновения с другими культурами. Философия образования, поддерживая идею поликультурности, создает условия для изучения традиций, языков, особенностей других стран и наций, что позволяет человеку преодолеть ограничение себя рамками своего бытия, выйти к философскому постижению мира, к эстетическому мироощущению, в итоге чувствовать свободу.

Итак, образование – это не просто профессиональная подготовка, но в первую очередь воспитание Человека гуманного, разумного, духовного. Поэтому тесное сотрудничество философской антропологии и философии образования способствует взаиморазвитию этих отраслей и выработке пути становления Личности в лавине компьютеризации, фрагментации, поликультурном мире.

Находясь в ситуации господства гаджетов, робототехники и виртуальной реальности, только цельная сформированная личность сможет определиться с вариантом жизненного развития и действовать на благо всего человечества. Перемены всегда несут в себе создание новой системы ценностей: задача педагогического образования подготовить теоретический каркас, знание, гармоничное сочетание традиций и новаций. «Философия образования должна быть нацелена на мировоззренческую, и методологическую оформленность образования, следовательно, должна иметь в основе своей философию человека, социально-философские воззрения и учение о бытии, дабы отвечать поставленным задачам и институциональному статусу образования» [3].

Таким образом, Образование Человека – вопрос, подчеркивающий организационную связь философской антропологии и философии образования. Изучение философских дисциплин, различных разделов философии необходимо для формирования целостного мировоззрения. Современное образование ориентируется на непосредственное активное участие ученика в самом процессе обучения. Философская антропология утверждает главным субъектом образования Человека вне зависимости от его качественных и количественных характеристик (пол, возраст, этническая принадлежность), а сам процесс образования – формой бытия Человека.

Литература:

1. *Рубанцова Т.А., Фуряева О.В.* Образование постмодерна в поликультурном мире // Философия образования. 2012. № 6 (45). с.107–111.
2. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования URL:<http://www.orenipk.ru/nauka/jour/Slobodchikov5-16.pdf> (дата обращения: 10.03.2019 г.).
3. *Сулима И.И.,* Философия образования и перспективы философии // Вестник Мининского университета 2016. № 2.

Взаимосвязь функциональной грамотности и действия анализа у учащихся 8-х классов основной школы

*Комиссарова И.Н.
студент факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kamissaroff@rambler.ru*

Научный руководитель – Соколов В.Л.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), который был введен в школьных учреждениях России, обусловил актуальность такого понятия, как «функциональная грамотность». Основой данного понятия является умение ставить и изменять цели, а также задачи своей деятельности. «Функциональная грамотность» также включает в себя планирование, контроль и оценку такой деятельности, взаимодействие с педагогом и сверстниками в рамках учебного процесса, а также действия в ситуации неопределенности [1]. Высокий уровень сформированности функциональной грамотности у учащихся предусматривает способность

эффективного функционирования в обществе и способность человека к решению стандартных и нестандартных жизненных задач в самых разнообразных сферах. Формирование навыков мышления – основа процесса развития функциональной грамотности при помощи средств учебных предметов в рамках основной школы. Теоретические знания той или иной учебной дисциплины могут соотноситься с предлагаемыми конкретными проблемными ситуациями при создании благоприятных условий для понимания школьниками существенных оснований своих поисковых действий в ходе решения тех или иных задач. Теоретическое мышление является самопознанием человеком своей мыслительной деятельности, основными критериями которой выступают: анализ, уточнение и расчленение. При этом исследование познаваемых объектов посредством анализа и синтеза внутренних связей является важной составляющей [2]. Соответственно, именно анализ должен выступать ведущим, так как его результат прямо совпадает с итогом всего действия. При анализе незнакомой ситуации, которая характеризуется наличием известных субъектов, находящихся в неизвестных отношениях, учащийся пытается установить данные отношения, то есть «перенести» ранее сформированное умение в рамки новой ситуации. Это и является частью функциональной грамотности. Обществу на современном этапе времени необходим функционально грамотный человек, который умеет работать на результат и способен к определенным, социально значимым достижениям. На сегодняшний день это является крайне актуальным. Однако, результаты некоторых исследований показывают, что у учащихся недостаточно развиты навыки самостоятельной работы с информацией, что и является смыслом “функциональной грамотности”.

Цель данного исследования заключается в выявлении взаимосвязи функциональной грамотности и действия анализа у учащихся 8-х классов основной школы.

Основой настоящего исследования выступает предположение о том, что сформированность действия анализа – важная составляющая, способная оказывать благоприятное влияние на уровень развития функциональной грамотности у учащихся 8-х классов основной школы.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между анализом – как компонентом теоретического мышления, анализом – как познавательным УУД и уровнем развития функциональной грамотности учащихся 8-х классов.

Проверка данной гипотезы происходила в выборке, включающей 40 учеников 8-х классов основной школы. Для диагностики сформированности функциональной грамотности у учащихся основной школы были использованы следующие стандартные и модифицированные методики:

- методика «Взаимообмен знаков», автор: А.З. Зак;
- ШТУР (школьный тест умственного развития) версия 2.0. (автор Г.П. Логинова);
- задания исследования PISA в части диагностики читательской грамотности.

Критерий статистического согласия Пирсона χ^2 (Хи-квадрат) позволил сделать общий вывод о наличии связей у учащихся 8-х классов между результатами выполнения заданий из PISA (функциональная грамотность) и методикой ШТУР-2 (анализ в структуре УУД), а также между заданиями из PISA (функциональная грамотность) и «Взаимообмен знаков» А.З. Зака (анализ в теоретическом мышлении).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что для формирования взаимосвязи функциональной грамотности у учащихся 8-х классов педагогу требуется опираться на логическую операцию школьников – обобщение. Кроме того, удалось выявить необходимость в осуществлении подборки заданий и материалов, которые основываются на дальнейшей проработке логических операций – аналогий и классификаций, а также дальнейшую активизацию аналитической составляющей в теоретическом мышлении у школьников на уроках в основной школе.

Литература:

1. *Ермоленко В.А.* Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект // Электронное научное издание Пространство и время. – Т.8. – Вып.1. – 2015. – С. 1–10.
2. *Зак А.З.* Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А.З. Зак. – М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. – 350 с. [электронный ресурс] [http://psychlib.ru/mgppu/Zrd-2010/Zrd-2010.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Zrd-2010/Zrd-2010.htm#$p1)

Соматическое заболевание как фактор психологической травматизации ребенка

Королева Н.В.

магистрант факультета

«Экстремальная психология»

ФГБОУ ВО МГППУ г. Москва, Россия

ninakoroleva38@yandex.ru

Научный руководитель – Екимова В.И.

За последние пять лет в отечественных и зарубежных исследованиях все больше внимания уделялось изучению особенностей соматической патологии и их влиянию на психологическую адаптацию ребенка. В нашем исследовании рассмотрена проблема соматического заболевания у ребенка и психологическая травматизация, которая может проявиться впоследствии по-разному в зависимости от возрастных и гендерных особенностей.

Основной целью нашего исследования было изучение проблемы психологической травматизации родителей и их детей с соматическими заболеваниями. Была проведена диагностика 60 детей и подростков с соматическими заболеваниями в период госпитализации (20 человек), с соматическими заболеваниями в условиях образовательных учреждениях (20 человек) и без признаков соматических расстройств, условно здоровые дети в образовательных учреждениях (20 человек), а также их родителей для выявления признаков психологической травматизации, «позитивного смысла болезни» и «вторичной выгоды».

В качестве методов исследования использовались Опросник CDI (М.Ковач) на выявлении депрессии у детей, Опросник для изучения самооценки социальной значимости болезни (Сердюк А.И.) для мамы и ребенка и несколько рисуночных диагностик для определения психологического состояния детей.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Как ни парадоксально, но уровень травматизации «здоровых» детей в условиях образовательных учреждений оказался выше, чем уровень травматизации «больных» детей. Можно предположить, что сработал компенсаторный фак-

тор, который также является признаком невротизации, но, с другой стороны, является стимулом для выздоровления и саморазвития. Другими словами, «здоровые» дети более предрасположены к тому, чтобы откровенно говорить о том, что их тревожит или беспокоит. На них не давит наличие диагноза инвалидности. Они чувствуют себя свободными в осознании своего здоровья и готовы открыто говорить, что у них болит, открыто демонстрировать все, что их тревожит, иногда по причине сознательного привлечения внимания, иногда на бессознательном уровне из-за отсутствия страха, что о них скажут.

В то время, как «больные» дети уже на бессознательном уровне чувствуют, что отличаются от других хотя бы тем, что у них стоит диагноз «инвалидность». И, возможно, они пытаются компенсировать эту данность тем, что демонстрируют, что у них все в порядке, они не чуть не хуже, а, может, даже и лучше других.

Бесспорно, это также является признаком невротизации, но, если нет явных проявлений депрессии, когда ребенок все глубже уходит в себя, или агрессии, когда ребенок открыто проявляет свое недовольство, нанося вред себе или окружающим, то так называемый «компенсаторный фактор» может стать стимулом для выздоровления и самосовершенствования.

2. Признаков наличия «позитивного смысла болезни» и «вторичной выгоды» не удалось обнаружить. Позитивный смысл болезни подразумевает возможность извлекать определенную выгоду из ситуации болезни: материальную или моральную. Болезнь может служить средством оправдания собственной не успешности, «достойным» вариантом выхода из такой негативной ситуации. Несмотря на то, что признаков «позитивного смысла» и «вторичной выгоды» выявить крайне сложно. Никто из родителей не готов признать себя окружающим, а часто и самому себе в том, что получает определенную выгоду от болезни ребенка. Но такие факторы, как низкий уровень приверженности лечению, не желание брать на себя ответственность за состояние ребенка, такие оправдания болезни, как плохая экология, случайная поломка генов, «случайность» – все это может сигнализировать о возможном наличии «позитивного смысла болезни» или «вторичной выгоды» [1, с. 60–72]. Данный феномен мы попытались отследить, используя такие методики, как наблюдение, беседа с детьми и их родителями, рисуночная диагностика. В итоге, ни одного признака у матерей детей с соматическими заболеваниями, который мог бы нас насторожить, не выявлено. Однако среди детей с соматическими заболеваниями можно выделить троих, которые заставляют задуматься, нет ли в их отношении к болезни вторичной выгоды.

Как было сказано, «точных» диагностик на выявление вторичной выгоды проведено не было. Но при разговоре с этими детьми прослеживалось нежелание говорить о доме, идти домой, эмоциональная и информативная скупость об упоминании о семье и ее членах, и, наконец, неприкрытая радость при нахождении в школе или больнице. Один такой ребенок пролежал месяц, последние две недели он ходил без капельницы, но его все равно не выписывали. На удивленную реакцию с нашей стороны он отвечал «что-то с анализами». Но выглядел он абсолютно здоровым и позитивно настроенным. Рисунки также не вызывали опасения.

3. Кроме того, подтвердилась прямая взаимосвязь между состоянием матери и ребенка. Тревожность ребенка взаимосвязана с проявлением страха и тревоги у матери. У детей с соматическими заболеваниями психологиче-

ская травматизация прослеживается тем сильнее, чем сильнее она прослеживается у их матерей.

Также интересен тот факт, что у матерей детей с соматическими заболеваниями прослеживается высокая степень значимости влияния болезни на сферу «снижение физической привлекательности», в то время как у детей отсутствует значимость данной сферы. Но при этом у детей с соматическими заболеваниями выражена высокая степень значимости влияния болезни на сферу «ограничение школьной и внешкольной учебы», в то время как у матерей отсутствует значимость данной сферы, которая называется немного по-другому «ограничение карьеры».

Результаты нашего исследования, направленного на изучение психологической травматизации у детей с соматическими заболеваниями, позволяют совершенствовать работу психологической службы образовательных учреждений, а также могут повысить эффективность обучения больных и здоровых детей.

Таким образом, можно утверждать, что соматическое заболевание может стать причиной психологической травматизации ребенка. Но в наших силах сделать так, чтобы этого не случилось. В первую очередь, родителям нужно понять, что наличие болезни не должно восприниматься ими как «катастрофа». Болезнь усугубляется, когда ее начинаешь бояться либо недооценивать. В наших силах сделать так, чтобы соматическое заболевание не стало фактором психологической травматизации ребенка, а стало сигналом к действию родителей. «Обрати на меня внимание!» «Больше прикасайся ко мне!» «Больше терпимости и нежности при общении со мной!» «Больше смейся со мной!» Ведь часто недостаток внимания и приводит к психологической травматизации, а соматическое заболевание – лишь реакция как протест. Поэтому в первую очередь нам нужно научиться у ребенка радоваться тому, что он живет, просто живет.

Литература:

1. *Первичко Е.И., Добыши Д.В.* Личностный смысл болезни ребенка как фактор приверженности семьи лечению (исследование семей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом) // Национальный психологический журнал. 2016. № 2(22). С. 60–72

Индивидуальные особенности лиц, совершающих правратные действия с использованием сети Интернет

Корчагин Н.Ю.

магистрант факультета

«Юридическая психология»

ctuluthresholdofmadness@gmail.com

Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.

Большинство исследований, посвященных преступлениям сексуальной направленности против несовершеннолетних, сосредоточены на лицах с диагнозом педофилия (Демидова Л.Ю., Дворянчиков Н.В., 2014; Р.Ф. Крафт-Эббинг, 1866; З. Каченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В., 2015; и др.). Однако в настоящий момент редки работы, рассматривающие феномен совершения преступлений сексуальной направленности против несовершеннолетних, без избрания в качестве основного критерия наличие или отсутствие диагноза педофилии. Выборка данного исследования составлялась без обособления по

признаку наличия клинически достоверного расстройства сексуального предпочтения «педофилия», с умыслом выявления психологических особенностей в структуре преступлений, в целом присущих лицам, осужденным за преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети «Интернет»..

Целью данного исследования являлось составление типологии лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних, с использованием телекоммуникационной сети «Интернет».

Задачей данного исследования было выявление психологических особенностей в структуре преступлений, способных стать основанием для типологии лиц, осужденных за совершение развратных действий, предусмотренных ч. 1, 2, 3, 5 ст. 135 УК РФ, с использованием телекоммуникационной сети «Интернет».

Гипотезой в данном исследовании выступило предположение о наличии дифференцирующих психологических особенностей в структуре преступлений, предусмотренных ч.1, 2, 3, 5 ст. 135 УК РФ, с использованием телекоммуникационной сети «Интернет». Методом исследования послужил психологический анализ материалов уголовных дел.

В выборку данного исследования вошли 34 обвинительных заключения, составленных на осужденных по ст.135 УК РФ. Осужденные по ст. 135 УК РФ, вошедшие в выборку данного исследования, находились в возрасте от 18 до 56 лет, имели образование не ниже среднего.

В ходе анализа обвинительных заключений были выделены следующие параметры:

1. Социо-демографические данные осужденного (возраст, образование, семейный статус, наличие судимости);
2. Наличие установленного психического расстройства у осужденного, учет в психоневрологическом диспансере, наркологическом диспансере;
3. Клинически достоверный диагноз «педофилия», установленный у осужденного;
4. Цель коммуникации и средства психологического воздействия осужденного на потерпевшего;
5. Возраст потерпевших;
6. Число потерпевших.

Были выделены следующие типы:

1. По наличию диагноза педофилия:

Возраст потерпевших, предпочитаемых лицами с диагностированной педофилией, имел нижнюю границу в 7 лет, а верхнюю в 13 лет, в то время как нижняя граница возраста потерпевшего от действий лица, не имеющего данного диагноза, составляет 12 лет, а верхняя 15 лет. Так же для лиц, с клинически достоверным диагнозом педофилия, в 80 % случаев характерна серийность данного преступления со средней продолжительностью 11 эпизодов. В противовес этому лица, не имеющие педофилии, демонстрировали серийность в 31 % случаев, со средней продолжительностью в 2 эпизода.

2. По цели коммуникации с потерпевшим и типу психологического воздействия:
 - А. «Манипуляторы»: для данного типа лиц, характерно введение в заблуждение потерпевшего, посредством искажения собственного возраста, имени

и фамилии, пола. Основной целью, которую они пытаются добиться при коммуникации с потерпевшим, является побуждение к изготовлению материалов порнографического характера с собственным участием последнего. Побуждение осуществляется посредством обещаний вознаграждения различного характера. Для представителей данного подтипа характерно наличие высшего или средне-специального образования.

Б. «Растлители»: данный подтип характеризуется стремлением к личной встрече с потерпевшим, совершению с потерпевшим действий сексуального характера. Воздействие оказываемого на потерпевшего, заключается в демонстрации последнему изображений порнографического характера, ведения беседы с несовершеннолетним на темы сексуального характера, с целью склонения к совершению полового акта. Среди данного подтипа наиболее часто встречаются лица, страдающие от психических расстройств на органически неполноценной почве. Для представителей данного подтипа характерно наличие среднего оконченного образования.

В. «Смешанный тип»: для данного подтипа присущи особенности двух предыдущих, однако конечной целью является половой акт с потерпевшим.

Таким образом, были выявлены существенные различия между разными подтипами, как по признаку наличия педофилии, так и по цели коммуникации с потерпевшим, типам психологического воздействия.

Литература:

1. Демидова Л.Ю., Дворянчиков Н.В. Типологические и интегративные модели сексуального злоупотребления [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Demidova_Dvoryanchikov.phtml (дата обращения: 21.03.2019).
2. Введенский Г.Е., Ткаченко А.А., Дворянчиков Н.В. Судебная сексология. М: Бинном, 2015, 684 с.
3. Крафт-Эббинг Р.Ф. Половая психопатия. М.: Республика, 1996. 592 с.

К вопросу прокрастинационных тенденций, проявляющихся в профессиональной психологической подготовке сотрудников органов внутренних дел

*Котельникова Е.В.
студент магистратуры факультета
«Экстремальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kotelnickowa.elena2015@yandex.ru
Научный руководитель – Петров В.Е.*

Одним из ведущих направлений совершенствования деятельности органов внутренних дел является профессиональная психологическая подготовка сотрудников.

Профессиональная психологическая подготовка личного состава, представляет собой организованный процесс воздействия на сотрудников по формированию, развитию и активизации необходимых качеств, обуславливающих успешное, эффективное выполнение служебных задач [1]. Сама проф. подготовка обусловлена особенностями эффективной служебной деятельностью со-

трудников правоохранительных органов, где должна характеризоваться четко выраженной профессиональной направленностью.

В современном предоставлении прокрастинация (в том числе в органах внутренних дел) (от англ. procrastination – промедление; от лат. procrastinatus, «pro-» взамен или же впереди и «crastinus») (завтрашний) – это предрасположенность сотрудника к откладыванию важных для него дел, поручений, задач. Этот термин имеет очевидную синонимичную схожесть с ленью, однако прокрастинация – это, скорее, периодическая заминка выполнения актуально весомых задач.

При этом сотрудник прекрасно понимает, что конкретная поставленная задача при профессиональной подготовке требует исполнения, но, несмотря на это, игнорирует ее и отвлекается на какие-нибудь незначительные служебные задачи, бытовые мелочи и пустяковые занятия. Да же, при некоторых обстоятельствах сотрудник может полностью отказаться от выполнения необходимого, например, вследствие неактуальности, смены приоритетов, адаптации к организации работы и т.п. Чтобы не разрушать собственную личность, он оправдывает себя, свою низкую исполнительскую дисциплину нехваткой времени, загруженностью иными делами, воздействием внешних (неконтролируемых) факторов. Однако существенным ограничением прокрастинации выступает то обстоятельство, что подмена исполнения, проявляющаяся постоянно и длительное время, вызывает рост нервно-психического напряжения, неудовлетворенности трудом, изменяет самооценку сотрудника как специалиста, меняет мотивацию профессиональной психологической подготовки [3].

Экспресс-изучение этой трудности указывает, что в современной практике ведомственного управления главам часто приходится сталкиваться с такими фактами неисполнения как: несоблюдение сроков реализации намеченных целей; низкое качество выполнения; невыполнение в связи с «забывчивостью» сотрудников; уклонение от честной (высококачественной, актуальной) работы.

Проанализировав теоретические аспекты проблем тенденций прокрастинации, проявляющихся в профессиональной психологической подготовке сотрудников органов внутренних дел. Нами было проведено исследование с помощью разработанной авторской методикой психической диагностики степени выраженности такого явления. В нем приняло участие 216 мужчин (сотрудников ОВД; полностью валидных протоколов – 211 ед.). Средний возраст испытуемых 28,5 лет; стаж службы – 7,3 лет. Применялся комплекс методик: авторский опросник степени выраженности прокрастинации; методика «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин); экспертная оценка и так же разработанная методика «Оценки степени выраженности прокрастинации у сотрудников органов внутренних дел».

Исследование предусматривало бланковое тестирование по указанным методикам, а также внешнюю оценку 12 характеристик успешности деятельности (по 9 балльной полярной шкале). Парциальными оценочными позициями являлись: «Дисциплинированный сотрудник», «Трудолюбивый сотрудник», «Ответственный сотрудник», «Качественно исполняет должностные обязанности», «Следует данному слову (обещанию)», «Исполнение поручения откладывает», «Не придает особого значения срокам исполнения поручения», «Забывает о порученном деле», «Сотруднику приходится напоминать о сроках исполнения поручения», «Настроение влияет

на исполнение поручения», «Задерживает исполнение поручений». Интегральная оценка – успешность профессиональной деятельности. Экспертное оценивание проводилось на трех уровнях – «руководитель», «коллега», «подчиненный». Перед испытуемыми ставился открытый вопрос о том, что необходимо сделать, чтобы повысить эффективность их деятельности.

Порядок обработки результатов охватывал: 1) подсчёт первичных и вторичных показателей методик (по шкале станайн); 2) верификацию (проверку) тестовых данных; 3) усреднение экспертных оценок; 4) обработку эмпирических данных.

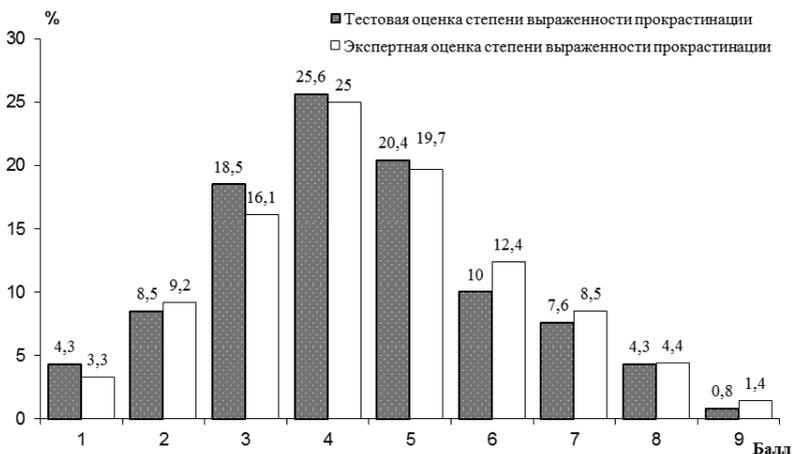


Рис. 1. Распределение показателя «Прокрастинация» и экспертной оценки степени выраженности прокрастинации.

Проведённый анализ распределений показателя «Прокрастинация» и экспертной оценки выраженности прокрастинации (рис. 1). Данные во многом оказались согласованными, что подтвердило хорошую организацию эмпирического исследования и позволило применить методы математической статистики.

Существование тенденции прокрастинации существенно и негативно влияет на успешность профессиональной психологической подготовки личного состава ($R=-0,399$; $p<0,01$). Действительно, вряд ли, сотрудника, постоянно откладывающего исполнение порученного дела, можно считать надежным, успешным или результативным. При этом взаимосвязь прокрастинации с возрастом сотрудников и стажем их службы оказалась статистически не значимой, т.е. прокрастинация может проявляться в различных периоды жизни человека и не является следствием. Исследование феномена прокрастинации по методике анализа типовых ситуаций показало хорошую согласованность полученных результатов с тестовыми данными и экспертными оценками. Так, коэффициент корреляции между сырым баллом авторской методики и экспертной оценкой степени выраженности прокрастинации составил $0,366$ ($p\leq 0,05$), а с тестовым баллом – $0,418$ ($p\leq 0,01$). Таким образом, в первом приближении можно предположить хорошие психометрические характеристики предложенной нами методики [2].

Резюмируя результаты исследования, можно выделить следующие прокрастинационные тенденции у сотрудников ОВД:

1. прокрастинация может выступать индикатором состояния исполнительской дисциплины и успешности профессиональной деятельности;
2. стремление к достижениям выступает основой преодоления прокрастинации; снижение мотивации достижения обуславливает рост прокрастинации в поведении; справедливо и обратное, мотивирование дисциплинирует сотрудников и препятствует развитию у них прокрастинации;
3. прокрастинация не имеет значимой зависимости ни от возраста сотрудников, ни от стажа службы;
4. существенное влияние на прокрастинацию оказывают условия профессиональной деятельности (потребность в комфортных условиях работы), а именно объем выполняемых задач.

Результаты могут составить основу психодиагностической работы, а также использоваться при совершенствовании работы с личным составом ОВД, в первую очередь, для проведения мероприятий по профилактике профессиональной деформации личности и девиаций поведения. В конечном счёте, учет прокрастинационных вейний у сотрудников дозволит, до этого всего, строго выполнять запросы приказов, постановлений, памятке, указаний, собственно, что станет содействовать увеличению свойства и удачливости профессиональной работы.

В заключение необходимо отметить, что для преодоления прокрастинационных тенденций, проявляющихся в профессиональной психологической подготовке сотрудников органов внутренних дел, целесообразно: усилить операционный контроль за исполнением служебных действий; формировать учебный процесс на относительно небольших учебных модулях; совершенствовать мотивационную направленность личного состава в процессе обучения.

Литература:

1. *Исхаков Э.Р.* Особенности целеполагания, самомотивации и прокрастинации у сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. – М. 2016. № 2(65). С. 15–17.
2. *Петров В.Е.* Диагностика степени выраженности прокрастинации у сотрудников органов внутренних дел // Вестник ВИПК МВД России. Домодедово. – 2016. – № 1. – С. 81–85.
3. *Петров В.Е. Кокурин А.В. Кокурина И.В.* Исполнительская дисциплина и прокрастинация сотрудников правоохранительных органов: проблема и диагностика // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: сб. мат. IV Всеросс. научно-практ. конф. – Москва: Изд-во «Экон-Информ», 2016. – С. 51–56.

Личностная идентичность старшекласников-мигрантов в условиях поликультурного образования

Кузьменко К.И.
магистрант факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
krosta2010@rambler.ru

Научный руководитель – Ермолаева М.В.

Россия является многокультурной, полиэтнической, многоязыковой страной. В силу влияния современных глобализационных процессов мировой цивилизации, усиления процессов взаимозависимости стран и народов, человек находится на рубеже культур, сам формирует свой образ среди разнообразия культурных идентичностей и может относиться к нескольким социокультурным группам. В условиях культурного многообразия социума важным направлением образования является определение продуктивных способов обучения и воспитания растущего человека в условиях активного взаимодействия носителей разных культур во всех сферах жизни [1, 2].

В нашей стране межнациональный характер современного общества требует от образования изучения соотношения интернационального и национального компонентов культуры во избежание игнорирования национальных ценностей, традиций, культуры разных народов, проживающих на одной территории. Характер взаимосвязей общечеловеческого, национального и личностного в мировой педагогической науке рассматривается в рамках поликультурного образования, направленного на формирование у молодежи толерантного сознания и культуры межэтнических отношений [2].

Поликультурное образование призвано создать в учебных заведениях такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждый старшекласник, независимо от своей идентичности, будет иметь одинаковые возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для претворения в жизнь своих потенциальных способностей и социального развития в период учебы. Поликультурное образовательное пространство должно обеспечивать условия для старшекласников в их культурной идентификации, способствовать более успешной их адаптации в инокультурную среду, обеспечивать диалог культур, интеграцию знаний, культурную рефлексию, саморегуляцию, саморазвитие личностно значимой ориентации. В поликультурном образовательном пространстве главным системообразующим фактором является личностно-ориентированное воспитание, основанное на диалоге культур [1].

Исследование особенностей личностной и идентичности школьников-мигрантов показало, что для них свойственен кризис личностной идентичности, проявляющийся в самоописании мигрантами себя в терминах своей профессиональной роли, проявлении отрицательных эмоций в адрес собственного «Я», ощущении своей ненужности и чуждости [3].

В настоящее время очевидна необходимость поиска путей преодоления кризиса личностной идентичности старшекласников-мигрантов средствами окружающей их образовательной среды. Наиболее результативным вариантом решения поставленной задачи, на наш взгляд, будет реализация принципов по-

ликультурного образования в учебных заведениях. Исходя из положения, что «характерной особенностью современного поликультурного образования является отражение в его содержании элементов культуры различных народов, принципа диалога и в взаимодействии разнообразных культур в историческом и современном контексте, соотносительность и взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования» [2, с. 143], предполагается, что реализация принципов поликультурного образования в образовательной среде положительно повлияет на личностную идентичность старшекласников-мигрантов. С одной стороны, это влияние может быть оказано через открытие возможностей интеграции их в окружающее социальное пространство, представленное учебной группой и школой в целом, а, с другой стороны, позволит им вернуть ощущение ценности своего «Я» за счет акцентирования внимания на особенностях культуры, в которой старшекласник-мигрант был воспитан и учета этих особенностей в общении с ним как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся, так как поликультурное образование способствует развитию толерантности к своеобразию культур, созданию условий для свободного выбора личностью своей идентичности и путей ее самореализации.

Нашей задачей, таким образом, становится поиск и организация в учебном заведении таких форм совместной деятельности школьников-мигрантов и школьников-россиян в рамках образовательного процесса, в которых будут реализованы принципы поликультурного образования.

Литература:

1. *Бекоева М.И.* Особенности реализации поликультурного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13).
2. *Павлова И.Ю.* Поликультурное образование в высшей школе в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 3 (15).
3. *Шоркина Н.А.* Исследование особенностей идентичности мигрантов и коренного населения г. Москвы юношеского возраста // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 1 (14).

Психологические и психолингвистические закономерности становления иноязычной устной речи младших школьников

Куликова Е.А.

*аспирант факультета гуманитарных наук
НГПУ им. К. Минина, г. Н. Новгород, Россия
ekkulick@yandex.ru*

Научный руководитель – Шамов А.Н.

Овладение иноязычной речевой деятельностью младшими школьниками, согласно теориям развития ребенка Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, определяется биологическим фактором развития интеллекта и речи (готовность структур мозга), а так же социальным, то есть существованием тесной связи между усвоением языка и развитием мышления. Развитие личности младшего школьника в процессе иноязычного образования осуществляется через развитие комплекса его способностей: языковой, речевой, коммуникативной, познавательной

способности к учебной деятельности. Развитие иноязычной речи происходит с учетом закономерностей овладения детьми родным языком и тесно связано с другими психическими процессами (восприятием, мышлением, памятью, воображением, вниманием). Иностраный язык является важным средством раннего личностно-развивающего иноязычного образования в условиях перехода от дошкольного образования к начальному школьному в развитии психических (когнитивных) процессов младшего школьника.

З.Н. Никитенко в своей монографии «Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе» отмечает: «Изучение характеристик различных видов речевой деятельности и внутренней речи, их взаимосвязи и взаимозависимости позволяет заключить, что ведущей для младшего школьника, начинающего изучать предмет «Иностранный язык», является устная речь – непосредственное общение и взаимодействие с учителем и одноклассниками» [1, С.125].

Важно отметить, что развитие иноязычной речи как психической функции и как деятельности понимается нами как развитие способности к такой деятельности, т.е. речевой способности. Уровни этой способности соответствуют уровням системы языка: фонетический, лексический и грамматический, которыми ребенок овладевает одновременно в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Однако языковая способность включает еще один подуровень фонетического уровня – просодический. Он отвечает за первичное восприятие речи (восприятие ритма и интонации речи) и способствует более полноценному восприятию и пониманию (аудированию) иноязычной речи [2, С.174].

Дети воспринимают все на чувственном уровне и реагируют в первую очередь на эмоциональность, ритмичность и мелодичность речи. Следовательно, необходимо создать условия для обобщения языкового материала через занимательное знакомство с правилами иностранного языка. Серия упражнений, направленных на формирование навыков и умений интонировать собственную речь, понимать на слух речь собеседника, позволяет детям ориентироваться и подстраиваться под эмоциональное состояние говорящего, соотносить собственные переживания и уметь их выразить.

Развитие речевой способности должно стимулировать развитие эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер детей. При первом знакомстве с поликультурным и многоязычным миром на иностранном языке важно создать положительную атмосферу новых открытий, эмоций радости и успеха, которые формируют эмоционально-волевую сферу детей, тем самым способствуя более прочному запоминанию нового материала. Знакомство детей с новой иноязычной культурой и традициями расширяет их картину мира, пополняя лексический запас новыми единицами.

Обучение иностранному языку происходит в искусственных условиях. Возникает необходимость создания искусственной языковой среды, а именно ситуативного общения. Важность пропедевтического этапа раннего обучения иностранным языкам заключается в осознанном и наполненном смыслом устно-речевой деятельности младшего школьника. Система специально разработанных игровых ситуаций, адекватная целям формирования речевых навыков и умений, игровым действиям, интересам и потребностям детей 7–8 лет создает условия для формирования мотивации обучающихся и реализации их индивидуальных возможностей в процессе общения на иностранном языке.

Младшие школьники в ходе разыгрывания коллективных игровых ситуаций, объединенные общей задачей общения, автоматизируют произносительные навыки, совершенствуют фонематический слух, расширяют словарный запас, увеличивая скорость речевой реакции, достигая при всём этом языковой правильности, точности и вариативности способов выражения мысли.

Мы можем заметить, что иностранный язык выступает как средство, а иноязычная речь как способ формирования и формулирования мысли (И.А. Зимняя). Самостоятельность иноязычной речи развивается только тогда, когда дети без помощи учителя начинают формулировать свои мысли и выражать их на иностранном языке (без повторения, заучивания готовых высказываний). Игровая деятельность и контекст познавательной деятельности создают естественные условия для стимулирования устного иноязычного общения (развитие мотивации). Следовательно, иноязычная речь как и родная речь – это творческий процесс создания мысли.

Отдельно стоит отметить фактор ограниченности во времени при овладении иноязычной речью в школе. Генерализация (обобщение) закономерностей языковых явлений иностранного языка происходит на основе активной деятельности ребенка и накопления им опыта общения. При этом у детей нет возможности постоянно слышать речь, обращенную к нему на иностранном языке. Отсюда следует вывод, что младшему школьнику следует представить материал так, чтобы он: во-первых, понимал правила, по которым строится речь на иностранном языке; во-вторых, он мог осознанно строить самостоятельные высказывания на языке и понимать высказывания, созданные другими людьми [3, С. 6].

Для определения успешности становления иноязычной деятельности, а именно, когнитивных способностей к иноязычной речи, необходимо зафиксировать изменения характера владения речью на языке за определенный отрезок времени. Изменения будут проявляться в степени автоматизации произносительных навыков, в расширении словаря и правил его речевой реализации, в скорости речевой реакции, точности и вариативности способов выражения мысли, в увеличении объема воспринимаемого на слух речевого сообщения.

Таким образом, делая вывод по сказанному выше, мы можем заключить следующее: при иноязычном обучении младших школьников важно задействовать слуховой, зрительный, осязательный и двигательный анализаторы. Это позволяет активизировать положительные эмоции, образное мышление, память, воображение, и создавать необходимые слуховые и эмоциональные образы (эталон) воспринимаемых слов и образцов речи. Игровые и познавательные ситуации обеспечивают речевую потребность младшего школьника. Они вызывают у него эмоциональный отклик и интерес.

Литература:

1. *Никитенко З.Н.* Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: Монография / З.Н. Никитенко. – 2–3 изд., доп. – М.: Прометей, 2018. – 356 с.
2. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЭР СЭ; Логос, 2004. – 320 с.
3. *Шамов А.Н.* Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьников // Иностранные языки в школе. 2017. № 9. С.2–10.

Развитие патриотических чувств старших школьников средствами музейной педагогики

Культин С.А.

*магистрант факультета
«Психология образования»*

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

89020080278RKKK@gmail.com

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

В настоящем исследовании проанализирована проблема патриотического воспитания старших школьников в возрасте 16–17 лет средствами внеурочной деятельности (музейной педагогики); показана необходимость проведения занятий по военно-патриотическому воспитанию школьников во внеурочное время на территории музеев. Актуальность исследования заключается в том, что патриотическое воспитание сегодня – задача актуальная и для общества в целом, и для школы в частности. Современное общество, уходит все дальше от традиционных ценностей, а вместе с этим и меняются нормы, которые подростки усваивают из СМИ и книг. Преемственность воспитания патриотизма в наши дни нарушена не только в семье и обществе в целом, но, в определённой степени, и в школьном образовании. Это явление в какой-то мере вызвано общим снижением уровня культуры отечественного педагога. Но большая часть педагогов общего образования в большинстве сформировалась в современной системе, где передача от поколения к поколению ценности патриотизма также нарушена.

Школа ставит как важнейшую цель патриотического воспитания формирование достойного гражданина и патриота России. Для достижения этих целей ставятся задачи прививания обучающимся патриотических ценностей, уважения к истории Отечества, к традициям, повышение престижа военной службы в глазах школьников, создание новой системы гражданско-патриотического воспитания, которое направлено на развитие условий, при которых у старших школьников возникает уважение к собственной стране. Проблема формирования патриотических чувств у современных старшеклассников состоит в том, что в современном искусстве очень часто недостоверно и некорректно отображаются события Великой Отечественной войны. Школьники, формируя взгляды на историю своей страны, прежде всего опираются на современные фильмы, что ведет к созданию искаженного образа истории Отечества, что приводит к неразвитости у них патриотических чувств.

Воспитание патриотических чувств в школе происходит в трех взаимосвязанных сферах: в процессе обучения, во внеурочной деятельности, во взаимодействии с социумом. В нашем исследовании изучались возможности патриотического воспитания средствами музейной педагогики. Для данного исследования была разработана программа из трех внеурочных занятий по истории, направленная на формирование патриотических чувств обучающихся.

Программа предусматривает углубленное изучение Великой Отечественной Войны. Программа занятий ориентирована прежде всего на ознакомление старших школьников с жизнью военнослужащих Красной армии в годы войны. В программе применены интерактивные методы преподавания истории с использованием возможностей музейной педагогики. Занятия давали

возможность обучающимся сменить позицию посетителя музея на позицию участника исторических событий. Большое количество наглядных пособий способствовало полному пониманию старшеклассниками тяжести бытового существования военнослужащих на войне. Так, обучающимся была предоставлена возможность самим попробовать оборудовать стрелковую ячейку при отрицательной температуре грунта.

Исследование выявило примерно равный исходный уровень патриотических чувств в контрольной и экспериментальных группах старших школьников, участвовавших в исследовании. В ходе занятий старшеклассники впервые узнали реальные тактико-технические характеристики вооружения и военной техники Рабоче-Крестьянской Красной Армии; их огромный вес поразил школьников. Например, многие не ожидали, что комплект амуниции и вооружения военнослужащего мог доходить до 60 килограммов. Так же практическим путем доказано успешное воздействие на старших школьников комплекса музейных занятий, указанных в данной работе. В ходе проведения образовательной программы многие участники экспериментальных групп значительно изменили свои взгляды на историю России. В экспериментальных группах значимые различия были обнаружены в ответах на вопросы о том, считают ли школьники себя патриотами, на вопросы об отношении к Великой Отечественной войне и подготовке к службе в Вооруженных силах. В целом исследование показало, что разработанная нами программа способствовала значимым изменениям уровня патриотических чувств обучающихся.

Литература:

1. *Бондарь О.И.* Воспитание чувства патриотизма у школьников через исследовательскую деятельность / О.И. Бондарь // В сборнике: Наука и образование в XXI веке Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 79–81.

Привязанность к матери в юношеском возрасте и интернет-зависимость

Ларина Е.Д.
студент факультета «Юридическая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
elarina0212@gmail.com

Научный руководитель – Делибалт В.В.

В настоящий момент с развитием технического прогресса и появлением новых информационных технологий в обществе встает проблема появления разнообразных нехимических форм аддиктивного поведения, в частности, интернет-зависимости. В свою очередь, интернет-зависимость, как и другие формы аддиктивного поведения, подлежит рассмотрению с различных методологических аспектов.

Детская привязанность к матери является одним из основополагающих феноменов, на котором выстраиваются как детско-родительские отношения в целом, так и дальнейшие поведенческие паттерны привязанности, сопровождающие личность на протяжении жизни. Исследование интернет-зависимости в

контексте теории привязанности актуально в рамках глубинного направления изучения аддиктивного поведения, так как позволяет проследить связь между ранними нарушениями детско-родительских отношений и их компенсаторным отражением в подростково-юношеском возрасте.

Целью исследования является выявление связи между различными компонентами привязанности и интернет-зависимостью в юношеском возрасте.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что различные типы и компоненты привязанности имеют связь с интернет-зависимостью.

Методологической основой исследования стали теоретические и эмпирические работы таких авторов Дж. Боулби, М. Эйнсворт, К. Фрэйли, С.Спайкер, С. Голдберг, Р. Сирс, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Г. Кристал, В.Д. Менделевич, А.В. Смирнов.

В контексте теории Дж. Боулби привязанность определяется как стойкая индивидуально направленная устойчивая эмоциональная установка, в основе которой лежит опыт аффективно насыщенных отношений ребенка с матерью [1]. В дальнейших исследованиях М. Эйнсворт были выделены классические типы привязанности. Но позже в работах К. Фрэйли и С.Спайкер типы привязанности у подростков и взрослых были пересмотрены в рамках континуального подхода [2].

В исследовании рассматривались следующие типы юношеской привязанности к матери: надежный, озбоченный, тревожно-избегающий, дистанцированный. А также выделены следующие компоненты привязанности:

- доверие в отношениях с матерью
- общение в отношениях с матерью
- отчуждение в отношениях с матерью
- тревога по отношению к матери
- избегание по отношению к матери

В исследовании использованы следующие методы и методики:

1. Теоретический анализ;
2. Метод опроса: опросник «Привязанность к матери взрослого в детстве» Филипповой Г.Г., опросник IPPA «Привязанность к близким людям», методика «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевич, тест Интернет-зависимости Чен (шкала CIAS);
3. Математико-статистические методы (SPSS Statistics Version 22): описательная статистика, критерий Колмогорова-Смирнова, критерий Манна-Уитни, критерий ранговых корреляций Спирмена.

В исследовании приняли участие 124 человека в возрасте от 17 до 24 лет, студенты московских (85 %) и региональных (15 %) ВУЗов. 77 % составили респонденты женского пола, 23 % – мужского. 69 % респондентов воспитывались в полной семье, 33 % респондентов воспитывались одним из родителей, чаще матерью.

По результаты исследования интернет-зависимость выявлена у 18 % респондентов. При этом, у 59 % лиц с интернет – зависимостью выявлен тревожно-избегающий тип привязанности к матери, что более чем в 2 раза превышает распространенность данного типа по всей выборке (27 %). Обнаружены статистически значимые (уровень значимости 0,01) обратные и прямые связи склонности к интернет-зависимости с четырьмя компонентами привязанности: доверие в отношениях с матерью (-,326), коммуникации в отношениях с матерью (-,306), отчуждение в отношениях с матерью (,438) и тревога в отно-

шениях с матерью (,429). Так как значимые корреляционные связи найдены с 4 компонентами привязанности из 5, можно сделать вывод, что основная гипотеза подтверждена.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных, можно предположить что склонность к интернет – зависимости является следствием ранней фрустрации потребности в безопасности, что порождает тревогу, а попытки справиться с данной тревогой через уход в виртуальную реальность дополнительно подкрепляются чувством отчужденности, в первую очередь от близких, а в последствие и в целом от социума.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в индивидуальной и групповой психологической работе, в составлении тренинговых и коррекционных программ, при индивидуальном и семейном психологическом консультировании.

Особый исследовательский интерес представляет более глубокий и качественный анализ особенностей и механизмов формирования интернет-зависимости в контексте теории привязанности.

Литература:

1. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.
2. *Пузырева Е.В.* Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13. – Москва, 2007. – 225 с.

Взаимосвязь гаджет-зависимости с когнитивными стилями у студентов-психологов и математиков

Лейхнер В.В.

*студент факультета психологии и образования
ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия
leihnervitalina@gmail.com*

Научный руководитель – Шакирова Г.Ф.

Важное место в жизни современного человека занимают гаджеты. Исследования Белоусовой М.В., Карпова А.М., Уткусовой М.А. [1] показывают, что привязанность к гаджетам может отрицательно отразиться на коммуникации, социализации, умении находить решения различных проблем. Отказываться от использования гаджетов и интернета достаточно сложно, в условиях неограниченного доступа к Интернету и различным источникам информации. В работах Е.И. Дмитриевой был определен термин гаджет-зависимость как оригинальное приспособление для решения технических вопросов. Исследуемая тема мало изучена, в связи с этим, целью данной работы является выявление взаимосвязи гаджет–зависимости с полезависимостью–полнезависимостью и гибкостью–ригидностью у студентов-психологов и математиков. Когнитивный стиль, по мнению Селиванова В.В. – это устойчивые характеристики того, как люди воспринимают и анализируют информацию. Полезависимость определяется ориентирами человека на внешние источники информации, а полнезависимость – ориентацией на внутренние первоисточники. Согласно сведениям Г. Уиткина (WitKin et al., 1977), полезависимые студенты имеют большие дости-

жения в сфере искусства и гуманитарных дисциплин, чем в сфере естественных наук. Полнезависимые студенты навязывают свою структуру организации рассмотрения материала, предпочитая более формальные модели его изучения [2]. Когнитивный стиль гибкость-ригидность связан со спецификой смены деятельности или переходом с одной информации на другую.

Нами было предложено несколько гипотез:

1. Существует обратная связь между показателями полнезависимость и гаджет-зависимость, но прямая связь между показателями полнезависимость и гаджет-зависимость;
2. Существует обратная связь между показателями гаджет-зависимость и ригидность в выборке студентов-психологов и математиков.
3. Преобладание уровня полнезависимости и ригидности в большей степени у студентов-психологов, чем у студентов-математиков.

Выборка исследования состояла из 60 студентов Казанского Федерального Университета: 30 студентов-математиков и 30 студентов-психологов. Для оценки степени гаджет-зависимости нами была проведена анкета на гаджет-зависимость С.А. Кулакова, модифицированная для студентов. Была предложена таблица с различными утверждениями для определения частоты использования устройств. Также нами был использован «Тест включенных фигур» Готшильда для выявления такого параметра как полнезависимость-полнезависимость. Испытуемым предлагалось в тридцати замаскированных фигурах найти одну из пяти эталонных фигур и указать ее. Сложные фигуры предъявлялись по одной. Фиксировалось время поиска фигур и ошибки. Для определения когнитивного стиля гибкость-ригидность был проведен тест Струпа. Стимульным материалом являлись три карточки: 1 – необходимо было прочитать названия цветов, напечатанных черным шрифтом, 2 – назвать цвета геометрических фигур, 3 – назвать цвет слова, где цвет шрифта отличается от значения слова. Фиксировалось количество ошибок и время.

Для выявления взаимосвязи гаджет-зависимости и когнитивного стиля «полнезависимость-полнезависимость» был проведен корреляционный анализ, достоверные связи не обнаружены. В результате корреляционного анализа по показателям гаджет-зависимость и гибкость-ригидность была обнаружена обратная взаимосвязь между менее зависимыми от гаджетов студентами-психологами и математиками с показателем ригидность ($r=0,58$ при $p=0,05$). Следовательно, чем менее зависим студент от гаджетов, тем больше развита ригидность. Нами был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Этот метод позволил проверить гипотезу о том, что средние значения двух генеральных совокупностей, из которых извлечены две сравнительные независимые выборки, отличаются друг от друга. Мы выявили, что по показателю полнезависимость существуют достоверные различия ($t_{\text{эмп}} = 2,79$ при $p = 0,05$) между студентами-психологами и студентами-математиками. Значительно выше уровень полнезависимости у студентов-психологов, нежели у студентов-математиков. В то же время по показателю полнезависимость различий не обнаружилось, следовательно, различия между студентами-психологами и математиками отсутствуют. В выборке испытуемых не выявлен высокий уровень гаджет-зависимости, однако преобладает средний и низкий. Достоверных различий между студентами-математиками и психологами по Т-критерию Стьюдента с низким

и средним уровнем гаджет-зависимости не существует, что свидетельствует о приблизительно одинаковом уровне гаджет-зависимости студентов гуманитарной и технической специальности. Нами было выявлено при помощи Т-критерия Стьюдента, что существуют различия между студентами-психологами и математиками по показателю ригидность ($t_{\text{эм}} = 2,5$ при $p = 0,05$). Значительно выше уровень ригидности у студентов психологов, чем у математиков.

Таблица 1.

Анализ средних значений в группах студентов-психологов и математиков по t-критерию Стьюдента

Группы		Полезависимость	Ригидность
Студенты-психологи	Xср	1,99	0,86
Студенты-математики	Xср	1,62	0,63
t_{yii}		2,79	2,5
Уровень достоверности		$p = 0,05$	$p = 0,05$

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у студентов-математиков, и у студентов-психологов сформирована полезависимость. Исходя из результатов корреляционного анализа взаимосвязи между гаджет-зависимостью и когнитивным стилем «полезависимость-полenezависимость» не существует, но преобладает обратная взаимосвязь между гаджет-зависимостью и ригидностью у студентов-психологов и математиков. Это говорит о том, что чем меньше человек зависим от гаджетов, тем больше проявляется невозможность адаптации личности к новым условиям жизни. Следовательно, наша гипотеза подтвердилась частично.

Литература:

1. *М.В. Белоусова, А.М. Карнов, М.А. Уткузова.* Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста.
2. *Холодная М.А.* «Когнитивные стили. О природе индивидуального ума».

Формирование культуры межличностных отношений старших подростков при помощи средств художественной культуры

Литвиненко Н.В.

магистрант факультета

«Экстремальная психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

natali.leo7@mail.ru

Научный руководитель – Коджаспиров А.Ю.

Подростковый возраст характеризуется формированием личностной идентичности, новыми видами деятельности для подростка становятся рефлексия и самосознание, мышление приобретает эмоциональный характер, формируются индивидуальные потребности, обостряются межличностные взаимоотношения, под которыми в данной статье мы понимаем совокупность взаимодействий между людьми благодаря разным видам общения: в первую очередь визуальному, лингвистическому и аффективному. В этот период возрастает значение искусства, оно все более влияет на активизацию и социализацию

личности; динамично формируется определенный социальный тип личности. На наш взгляд, именно в старшем подростковом возрасте наиболее эффективным является применение средств художественной культуры с целью психологического воздействия на личность.

Уровень культуры межличностных отношений современных подростков не соответствует потребностям общества, которое ставит перед каждым своим гражданином требование соблюдения норм морали, уважительного отношения к правам и свободам другой личности, высокого умения межличностного взаимодействия, способности противодействовать проявлениям безнравственности, правонарушений, бездуховности.

Несоблюдение культуры во взаимоотношениях с другими или нарушения взаимоотношений вызывают состояние тревожности, порождают конфликтность, вызывают разрушительное, деструктивное поведение.

Задача по формированию культуры межличностных отношений старших подростков с помощью средств художественной культуры может быть решена только комплексно, благодаря использованию психологических, педагогических и эстетических методов воздействия на личность.

Формирование культуры межличностных отношений старших подростков будет эффективным если будут соблюдены следующие условия:

- в процессе организации внеурочной деятельности будет обеспечиваться развитие когнитивной, эмоционально-мотивационной, деятельно-практической, регулятивной сфер;
- будет обогащаться морально-этический смысл внеурочной деятельности в среде образовательного учреждения, который будет способствовать реализации социально ценных потребностей личности старшего подростка и обеспечивать расширение сферы его взаимодействий во внеурочное время;
- методика воспитания культуры взаимоотношений старших подростков будет опираться на учет их психологических особенностей, личностного опыта, специфики межличностных отношений в коллективе и включать теоретико-методическую подготовку учителей и родителей как фактора эффективного взаимодействия с обучающимися.
- утверждение в образовательном учреждении культуротворческого подхода в обучении подростков с учетом ведущих потребностей этого возраста;
- совершенствование структуры и содержания работы на уроках гуманитарно-эстетического и обществоведческого циклов с целью использования произведений эмоционально насыщенного духовно-нравственного содержания, обеспечения и практическое воплощение педагогических механизмов лично-ориентированного воспитания морально-ценностных ориентаций подростков;
- учет специфики и воспитательных возможностей произведений художественной культуры в организации активной деятельности подростков, направленной на формирование морально-ценностных ориентаций.

В данной статье мы придерживаемся полихудожественного подхода, который можно определить как взаимодействие, интегрирование, комплексность используемых психологами, социальными педагогами, учителями и родителями различных видов искусств. Их взаимодействие усиливает воздействие на реципиента каждого из искусств, а также способствует росту интереса к ним.

Мы предлагаем трансформировать привычную модель Автор-Произведение-Реципиент и в своей работе использовать новую: Реципиент-(Автор+Произведение)-Реципиент, в которой художественные произведения будут служить дополнительным средством в коммуникационном процессе.

Психологи могут применять средства художественной культуры при использовании следующих методов косвенного освоения ценностей и соответствующих форм воздействия: информационно-познавательных (диспуты, управляемые дискуссии), сюжетно-ролевых и коммуникативных игр («суд», «картинная галерея», «в мастерской художника») проблемно-дискуссионных (беседа, межролевое общение, «сократовский диалог», «полифонический диалог», «внутренний диалог»), деятельностино-практических (тренинги); интегративных (клубы, творческие проекты), методов рефлексии, методов психодрамы и т.д. Психокоррекционные методы – арттерапия, музыкотерапия, цветотерапия, психогимнастика, библиотерапия, драмотерапия и др. Одним из новых методов работы психолога является использование экранных искусств в своей деятельности (организация киноклубов и кинолекториев при учебных заведениях) с целью эстетического развития, формирования социального поведения в социуме, а также формирования культуры межличностного общения друг с другом [1].

Можно выделить следующие рекомендации по применению средств художественной культуры для формирования культуры межличностного общения у старших подростков:

- при подборе художественного материала использовать произведения различных культур, т.к. у подростков должно быть понимание, что все культуры и нации равны, каждая по-своему уникальна и неповторима, и правильно используя достижения каждой из культур, можно обогатить свой духовный мир;
- крайне важно использовать средства художественной культуры, затрагивая эмоциональную составляющую чувств подростков;
- психологи, педагоги и родители постоянно должны повышать и поддерживать не только свою квалификацию, а и общекультурный уровень;
- психологи и педагоги должны развивать психологическую проницательность;
- формирование культуры межличностного общения у подростков должно стать непрерывным процессом для всех его участников;
- психологи и педагоги, проводя работу со старшими подростками обязательно должны обращать внимание на то, что одной из главных целей по итогу взаимодействия должна стать рефлексия старших подростков.

Итак, умение строить взаимоотношения на морально-ценностной основе приобретает в процессе усвоения социального опыта, моральных норм и традиций общества, обеспечивается целенаправленной комплексной работой. Становление и развитие взаимоотношений в коллективе – процесс длительный и сложный. Он требует от педагогов, психологов, родителей и самих подростков планомерной, слаженной и целенаправленной работы и опоры на принцип комплексного подхода.

Литература:

1. Кинотерапия и кинотренинг. Кино как лекарство // <http://kinoterapia.info/> (дата обращения 04.05.2019)

Развитие музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями в условиях музыкально-развивающей образовательной среды

*Ловкин Н.А.
студент факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kitovani@inbox.ru*

Научный руководитель – Ю.И. Родин

Актуальность исследования ладового чувства у детей с комплексными нарушениями развития определяется значимостью музыкального воспитания в развитии детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями. Занятия музыкой развивают не только специфические музыкальные способности, но и всеобщую, универсальную способность человека к музыкальной деятельности, которая способствует реализации ребенком потенциальных возможностей своего развития [1, 2, 3, 5].

Проведенный нами анализ специальной литературы свидетельствует, что проблема развития музыкальных способностей в контексте коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с комплексными нарушениями развития практически не разработана [4].

Экспериментальное исследование, посвященное развитию музыкальности младших школьников с комплексными нарушениями проходило на базе ГБОУ № 1708 г. Москвы с сентября 2017 по июнь 2018 года в два этапа. В нем приняло 15 человек. На первом констатирующем этапе исследования изучались особенности развития музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста со сложным дефектом. На втором этапе реализовывалась экспериментальная модель развития ладового чувства.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил тенденцию зависимости развития ладового чувства от тяжести нарушений младших школьников. У испытуемых третьего уровня развитие ладового чувства соответствует нижней границе возрастной нормы. Лишь у троих испытуемых с комплексными нарушениями третьего уровня зафиксированы низкие показатели в развитии звуковысотного чувства, тембрового слуха и способности к адекватной аудиально-моторной реакции на динамические изменения в диапазоне «громко – тихо». Учащиеся семи лет с комплексными нарушениями второго уровня отстают в развитии ладового чувства от своих сверстников с нормальным типом развития по всем показателям. С наибольшими трудностями дети всех уровней психического развития с комплексными нарушениями столкнулись при выполнении заданий, требующих проявления звуковысотного чувства и тембрового слуха. С заданием на аудиально-моторную реакцию на динамические изменения в диапазоне «громко – тихо» все испытуемые справились более успешно.

Цель формирующего эксперимента было развитие ладового чувства у детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями в условиях музыкально-развивающей образовательной среды, включающей: слушание-восприятие музыки, пение, выполнение музыкально-ритмических движений, игру на детских музыкальных инструментах, Музыкально-образовательную деятельность.

Коррекционно-развивающая работа осуществлялась в следующей последовательности:

- развитие восприятия выразительной сущности регистров в процессе слушания произведений;
- развитие восприятия и способности воспроизведения звуков по высоте в ярких, образных интонациях, мотивах, мелодиях;
- осознание выразительной сущности направления движения мелодии;
- последовательное знакомство со ступенями лада и освоение лада через характерные ладовые интонации на музыкальном материале несложных песен и пьес для простейших звуковых инструментов;
- формирование представлений о ладовой интонации как носителе образной характеристики;
- формирование представлений о тонике, тоническом трезвучии, устойчивых и неустойчивых ступенях;
- определение лада и анализ его выразительной сущности на примере знакомого музыкального материала;
- осознание роли лада в создании общей эмоциональной окраски музыки, противопоставления мажора и минора как средств отражения света и тени, радости и горя.

Большое значение мы придавали также развитию тембрового слуха и динамическому восприятию музыки. Развитие этих способностей происходило в процессе накапливания у детей слуховых впечатлений от звучания инструментов различных тембров, мужских, женских и детских певческих голосов.

Музыкальное воспитание осуществлялось в следующих организационных формах: уроки музыки (2 раза в неделю); уроки ритмики (2 раза в неделю); занятия в вокальном ансамбле (2 раза в неделю); хоровое пение (2 раза в неделю); занятия вокалом (2 раза в неделю); ансамбль гитаристов (2 раза в неделю).

В зависимости от состояния здоровья детей, сложности содержания и специфики материала, занятия проводились группами до 12 человек, с прикреплением к «сложным детям» тьюторов, подгруппами до 6 человек, индивидуально. С детьми занимались опытные специалисты, имеющие высшее музыкальное и педагогическое образование. Для осуществления музыкального воспитания в школе были созданы: класс музыки, класс ритмической гимнастики, комната для занятий музыкой, актовый зал.

Анализ данных формирующего психолого-педагогического эксперимента свидетельствует о том, что специальная работа по созданию в образовательной организации музыкально развивающей среды способствовала развитию ладового чувства у младших школьников с комплексными нарушениями. Коррекционно-развивающий эффект включения детей с комплексными нарушениями развития в музыкально насыщенную образовательную среду выразился в статистически значимых приростах показателей музыкально-слуховых представлений, звуковысотного чувства, тембрового слуха, динамического чувства детей со сложным дефектом.

Литература:

1. *Безбородова Л.А.* Теория и методика музыкального образования [Текст] / Л.А. Безбородова // Учебное пособие для студентов. – М.: Флинта, 2013. – 254 с.

2. *Лейтес Н.С. Б.М.Теплов и психология индивидуальных различий* [Текст] / Н.С. Лейтес // «Вопросы психологии», 1982, № 4, с. 36–49.
3. *Радынова О.П.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. – Дубна. – 2014. – С 44–47.
4. *Славина-Бурмина Л.Н.* Развитие музыкально-ритмических способностей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в коррекционно-педагогической работе [Текст] / Л.Н. Славина-Бурмина // автореферат диссерт. на соискание уч. степени канд.пед.наук. – М., 2006. – 24 с.
5. *Тарасова К.В.* Музыкальность и составляющие её музыкальные способности [Текст]/ К.В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – 2009. – № 5. – С. 77–81.
6. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов // Избранные труды: В 2 т. / Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. Т.1. – 328 с.
7. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Особенности связи самооценочной тревожности и социально-психологической адаптации подростков

Маковская А.В.
студент – магистр факультета
дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 varukute@gmail.com

Научный руководитель – Барина О.В

Проблема тревожности у детей и подростков с каждым годом становится всё более актуальна. Существует ряд исследований по данному вопросу, но, тем не менее, фактического материала оказывается недостаточно. Условия обучения настолько стремительно меняются, что результаты исследований десятилетней давности могут не соответствовать нынешней реальности. В настоящее время подростки чуть ли не с пятого класса поставлены в ситуацию жёсткого выбора, от которого зависит их дальнейшее будущее. Необходимо выбрать специализацию класса, от которой зависит, какие предметы сдавать на ОГЭ, а позже и на ЕГЭ. От баллов за ЕГЭ напрямую зависит качество высшего образования, а от него, вполне возможно, будущее трудоустройство. Даже если ребёнок в свои 10–11 лет при переходе в среднюю школу и не думает о ЕГЭ, за него это делают его родители. Всё это неминуемо приводит к увеличению уровня тревожности подростков, которая именно в этом возрасте из ситуативной, проявляющейся в тех или иных ситуациях, может перейти в личностное образование и повлиять на всю дальнейшую жизнь.

Актуальность исследования особенностей тревожности подростков определяется следующими противоречиями:

- высокими требованиями, предъявляемыми педагогами общеобразовательных учреждений, и недостаточной мотивированностью подростков к учебной деятельности;
- достаточным образовательным потенциалом специалистов образовательных учреждений и невозможностью реализовать его на практике в полном объёме;

- необходимостью формирования комфортной образовательной среды для подростков, которая одновременно была бы единым общим пространством и учитывала бы уникальность каждого;
- необходимостью развития комфортных и адекватных возрастному периоду стилей взаимодействия педагогов с детьми и отсутствием в педагогической практике проверенных и надёжных образцов [1].

Проблема тревожности связана с проблемой социально-психологической адаптации. Под понятием «социально-психологическая адаптация» подразумевается приспособленность человека к гармоничной жизни в обществе, умение найти баланс между требованиями социума и собственными мотивами и интересами. Уровень социально-психологической адаптации связан с психологическими характеристиками личности и особенностями её поведения. Социально-психологическая адаптация характеризуется приспособительными механизмами, которые формирует личность в процессе взаимодействия с социумом. Повышение уровня тревожности не может положительно влиять на взаимоотношения с социумом. Повышается уровень эмоционального дискомфорта, который является одной из характеристик дезадаптации.

В исследовании приняло участие 98 учащихся (42 девочки и 56 мальчиков) ГБОУ Школа № 1358. Возраст учащихся – от 12 до 14 лет, средний возраст – 13 лет. Из четырёх классов, принявших участие в исследовании, было два общеобразовательных класса (7з, 7е) и два математических (бз, 7ж).

Методики исследования:

1. Методика диагностики тревожности А.М. Прихожан.
2. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд.
3. Сокращённый многофакторный опросник Мини-мульти.

Результаты исследования:

Рассмотрим корреляции по Спирмену между шкалой опросника тревожности А.М. Прихожан «самооценочная тревожность» и шкалами теста Мини-мульти и опросника социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонд.

Выявлены статистически значимые положительные корреляционные связи самооценочной тревожности с ипохондрией ($r = 0,273$; $p \leq 0,01$), депрессией ($r = 0,363$; $p \leq 0,01$), истерией ($r = 0,317$; $p \leq 0,01$), паранойальностью ($r = 0,349$; $p \leq 0,01$), психастенией ($r = 0,255$; $p \leq 0,01$), шизоидностью ($r = 0,267$; $p \leq 0,01$), гипоманией ($r = 0,313$; $p \leq 0,01$). В целом мы считаем нужным отметить, что выявлены значимые корреляции (все с уровнем значимости $p \leq 0,01$) самооценочной тревожности практически со всеми шкалами опросника Мини-мульти. Это означает, что самооценочная тревожность имеет сильную положительную корреляционную связь как с акцентуациями характера, так и с процессом дезадаптации.

Выявлены статистически значимые положительные корреляционные связи самооценочной тревожности с дезадаптивностью ($r = 0,511$; $p \leq 0,01$), неприятием себя ($r = 0,207$; $p \leq 0,05$), эмоциональным дискомфортом ($r = 0,433$; $p \leq 0,01$), внешним контролем ($r = 0,474$; $p \leq 0,01$), ведомостью ($r = 0,330$; $p \leq 0,01$), эскапизмом ($r = 0,323$; $p \leq 0,01$), а также отрицательная корреляционная связь со шкалой «лживость +» ($r = -0,377$; $p \leq 0,01$).

По результатам проведённого эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Самооценочная тревожность связана с дезадаптацией, которая выражается в акцентуациях характера. Самооценочная тревожность непосредственно связана с эмоциональной неустойчивостью, которая ведёт к нарушению процесса адаптации.
2. С повышением уровня самооценочной тревожности снижаются адаптационные возможности человека, возрастает эмоциональная неустойчивость, склонность подчиняться, полагаться на внешние обстоятельства и уходить от проблем, но при этом снижается способность ко лжи.

Литература:

1. *Маковская А.В., Баринаова О.В.* Особенности связи психологического здоровья и негативных эмоций детей дошкольного возраста // Технологии здоровьесбережения в безопасной образовательной среде: конвергентный подход. М., 2018. – с. 86–88.

Способы адаптации подростков-артистов цирка при смене образовательных организаций

Мамчур П.В.

студентка факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Научный руководитель – Кулагина И.Ю.

Профессия артиста прочно связана с путешествиями, частыми разъездами и выступлениями. Во многих ранее проведенных исследованиях крайне редко затрагивалась тема обучения детей, часто меняющих образовательные учреждения по причине работы в условиях гастрольного графика и с учётом их профессиональной деятельности.

В большинстве научных трудов смена образовательной организации рассматривается с точки зрения негативного влияния на адаптацию, так как ребёнок испытывает стресс, ему приходится привыкать к новым условиям, нормам поведения и предъявляемым требованиям [1, 2]. Гипотеза исследования состоит в том, что частая смена мест может оказывать положительное влияние на формирование способов адаптации в условиях смены образовательных организаций.

Выявление особенностей обучения подростков-артистов цирка в возрастном интервале от 14 до 17 лет в условиях смены образовательных организаций выступило целью исследования.

Апробация гипотезы осуществлялась в выборке, включающей 21 подростка-артистов цирка и 22 подростков, не меняющих образовательной организации, в возрасте от 14 до 17 лет. В рамках теоретического исследования использовался метод анализа специальной литературы. При проведении эмпирического исследования применялись: диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд, методика «Рисунок социальной сети», «Тест диспозиционного оптимизма» (ТДО) – адаптация теста LOT М. Шейера, проведённая в МГУ Т.О. Гордеевой, О.А. Сычёвым, Е.Н. Осиним. При обработке данных применялись методы математической статистики: t-критерий Стьюдента.

Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы о том, что частая смена мест способствует высокому уровню развития коммуникативных

компетенций и быстрой адаптации в условиях разных образовательных организаций у подростков-артистов цирка.

Литература:

1. Журавлев Д.И. Адаптация учащихся при переходе из начальной школы в среднюю // Народное образование, – 2002 – № 8. – с. 99–105.
2. Томчук А.С. Психолого-педагогические условия успешной адаптации первоклассников к школьному обучению // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. – С. 161–165.

Особенности мужской и женской графомоторики

Марданова С.Р.

*студент факультета
психологии и педагогики*

*ЕИ ФГАОУ ВО КФУ, Елабуга, Россия
sabina255@yandex.ru*

Научный руководитель – Панфилов А.Н.

Научное исследование особенностей графомоторики имеет в качестве своего основания закономерности и взаимосвязи деятельности мозга человека, его нервной системы, психических процессов, общей моторики и подсознания – психомоторной связи. Благодаря изучению особенностей графомоторики можно понять сильные и слабые стороны человека, его потенциал, приобретенные и генетически обусловленные особенности личности, характеристики темперамента, мотивации, интерпретировать внутренние противоречия индивида. В соответствии с этим, актуальность изучения особенностей мужской и женской графомоторики определяется тем, что получаемые с ее использованием данные могут применяться практически в любой сфере, где происходит межличностное взаимодействие – как в частной, так и в деловой жизни. Результаты исследования графомоторики и ее гендерных особенностей могут быть использованы в целях личностного роста и саморазвития, для диагностики личных и профессиональных взаимоотношений, в процессе профессиональной ориентации; могут использоваться в качестве дополнительного способа оценки личности.

Вместе с тем, в современной научной литературе данные о половых различиях в сфере графомоторики не слишком многочисленны и не охватывают все возрастные периоды, вследствие чего возникают сложности с обобщением имеющихся научных подходов, поэтому значимость проводимого исследования определяется также тем, что оно позволяет углубить имеющиеся в современной психологии представления о гендерных особенностях графомоторной деятельности у взрослых.

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет определить графомоторику как совокупность мелкомоторных движений пальцев и лучезапястного сустава, связанных с движением предплечья, цель которых состоит в содействии смысловой корреляции в письме. Развитая графомоторика включает в себя легкость движений руки, развитость мелкой мускулатуры пальцев, сенсорно-двигательную связь и координацию; развитость пространственной двигательной координации; сформированность и скоординированность зрительно-двигательных образов и представлений; развитость аналитического вос-

приятия и способности к воспроизведению символов, знаков или предметных изображений поэлементно-целостным способом.

Графомоторные навыки индивида могут стать ценным источником информации об особенностях его индивидуально-личностного развития, психических состояниях, позволяют произвести целостную оценку личности. Анализ особенностей графомоторики позволяет обнаружить доминирование интратенсивных или экстратенсивных реакций, агрессивность, неуверенность или чувствительность, определить психомоторный тонус испытуемого, эмоциональную стабильность/нестабильность, выявить доминирующую руку, изучить степень равенства нервных процессов, наличие патологических состояний, характерных черт аффективного раздражения, определить уровень интеллекта испытуемых.

Вместе с тем, психологические исследования последних лет демонстрируют существование гендерных различий в особенностях графомоторики мужчин и женщин. В частности, мужчины имеют преимущество в решении графических задач пространственного характера, в том числе в условиях визуально искаженного восприятия. Результаты графомоторной деятельности также различаются в зависимости от половой принадлежности индивида, демонстрируя, что при выполнении графомоторных задач, связанных с необходимостью написания текста женщины чаще, чем мужчины, пишут с наклоном вправо, для них характерна более высокая устойчивость почерка в целом; у женщин буквы крупнее, более связаны между собой при написании слова, для них характерна большая сила нажима при письме [2].

Графическая диагностика, направленная на выявление гендерных различий проявления инверсивных отношений в иерархии моторных уровней, демонстрирует, что, с одной стороны, женским рисункам более свойственны графические стереотипы, а, с другой стороны, мужским рисункам присуще большее моторное разнообразие [3].

Изучение зависимости графических движений от гендерной принадлежности испытуемого позволило обнаружить характерную для женщин большую экстратенсивность по сравнению с мужчинами, а также большее количество ошибок при определении пространственных отношений [1].

Изучение точности графических движений рук в условиях изменяющегося положения тела свидетельствует о существовании гендерных различий в разные возрастные периоды: до достижения ребенком семи лет точность графических движений обеих рук выше у мальчиков, а после десяти лет – у девочек, и их превосходство сохраняется, в среднем, до 30 лет. Для взрослых мужчин характерны большие, чем у женщин, возрастные колебания величины асимметрии графических движений рук, а также меньшая, по сравнению с женщинами точность движений левой руки (во всех возрастных периодах) и большая точность правой руки (до 19 лет). Выявлены и различия между мужчинами и женщинами относительно доминирующей руки: для мальчиков 2–3 лет характерна тенденция «правизны» в работе рук, в то время как с 19 до 26–30 лет у обоих полов наблюдается «левизна» руки, а после 26–30 лет у мужчин продолжается возрастание «правизны» руки, в то время как у женщин происходит исчезновение эффектов правизны и левизны графических движений рук [1].

Таким образом, в современной психологии и психодиагностике накоплен целый ряд интересных фактов о половых различиях в графомоторике, которые

объясняются существованием глубинных различий между двумя полами. Изучение гендерных особенностей графомоторики позволяет произвести выявление сходных и различных элементов, характеризующих личность представителей обоих полов, способствуя дифференциации подходов, используемых в работе психолога с мужчинами и женщинами по вопросам саморазвития, построения эффективной коммуникации с окружающими, профессионального роста.

Литература:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб., 2016.
2. Венецева Ю.Л., Путилин Л.В. Гендерные особенности почерка и их взаимосвязь с вегетативным и психофизиологическим статусом у студентов медицинского института // Вестник новых медицинских технологий. 2018. № 6.
3. Севостьянов Д.А. Особенности мужской и женской графомоторики // Вопросы психологии. 2017. № 5.

Психологическая помощь в преодолении проблем социального взаимодействия у подростков в образовательной среде школы

*Маркина Ю.В.
студентка факультета
«Экстремальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*
Научный руководитель – Сечко А.В.

Цель современного обучения заключается в формировании условий для обеспечения развития в каждом подростке свободной, гуманной, самосозидающейся личности, настоящей человеческой духовности, поскольку в рыночных условиях потребуется личность нового типа, способная без посторонней помощи заниматься решением задач с позиций творческого подхода, обладающая ответственностью и предприимчивостью [1].

Подростковый период – самый ответственный период, так как здесь складываются основы нравственности, вырабатываются социальные установки, отношения к обществу, людям, себе. Кроме того, именно в данном возрасте устанавливаются черты характера и основные формы межличностного поведения [2]. Все эти качества развиваются в процессе взаимодействия подростков в образовательной среде школы.

Для выявления путей и способов преодоления психологических проблем подростков в образовательной среде были выбраны учащиеся 9–11 классов МОУ СОШ № 11 города Павловский Посад в количестве 50 человек.

Проблемы в социальном взаимодействии подростков в школе можно разделить на три категории отношений:

1. Категория «ученик-учитель». Отношения завязываются в процессе всех учебных ситуаций на уроках и во внеурочной деятельности. Проблемы взаимодействия: достаточно неуважительное отношение ко взрослым, в том числе педагогам, игнорирование замечаний и требований, отказ выполнения просьб с проявлением характера;
2. Категория «ученик-ученик». Сфера развития: школьные события, детские объединения дополнительного образования в школе, детско-взрослое соу-

правление, школьное самоуправление, школьные клубы, музеи и т.п. Психологические проблемы взаимодействия: отсутствие значимых взаимоотношений со сверстниками, обособленность от коллектива класса, замкнутость, неуверенность в себе;

3. Категория «ученик-общество». Взаимодействие осуществляется в процессе выполнения социальных проектов в школе, проведения акций и дел, направленных на внешкольную социальную среду. Проблемы связаны с низкой активностью участия в общественных мероприятиях, отсутствием чувства причастности к обществу и государству, не сформированностью гражданской позиции.

Для преодоления перечисленных проблем социального взаимодействия на психологическом уровне были выбраны и реализованные следующие **мероприятия**:

1. Категория «ученик-учитель»: совместное выступление учителей и учеников на тему «День учителя», фотовыставка «Учитель-Ученик» в рамках программы «Мир, в котором я живу», тренинг «Эффективное общение», музыкальный концерт дуэтов «Учитель-ученик», фото-выставка «Школа в лицах любимых учителей», индивидуальные консультации «Проблемы общения с учителями», школьный спортивный турнир по волейболу между учениками и учителями, библиотекотерапия «Читаем книги о том, как взрослые помогали подросткам в жизни», совместная конкурсно-развлекательная программа педагогов и учеников «А ну-ка, девушки!»;
2. Категория «ученик-ученик»: организация школьниками самоуправления, организация и участие в конкурсе рисунков на тему «Моя любимая школа», подготовка помещений школы к празднованию Нового года, театральная деятельность для младших классов «Морозко», игра-путешествие «Школа – мой второй дом родной», коммуникативная игра «Учимся взаимодействовать со сверстниками», диспут «Школа и возрождение самосознания», психогимнастика «Учимся контролировать свои эмоции», сбор материала и составление летописи «История моей школы», арт-терапия «Поймем своего собеседника»;
3. Категория «ученик-общество»: посещение педагогов, находящихся на пенсии, подготовка символических подарков; подготовка скворечников для птиц, размещение скворечников рядом со школой, еженедельная прикормка птиц; участие в благотворительном конкурсе «Рождественский свет»; организация благотворительной ярмарки «Поделки своими руками», ролевая игра «Как я построю свое общение с обществом», деловая игра «Государство и право», музыкотерапия «Релаксация», игра «Где мы живем?», разработка проекта развития области, арт-терапия «Повышаем уверенность в себе».

После реализации разработанных нами мероприятий, были повторно проведены методики, позволяющие выявить особенности взаимодействия подростков по трем формам отношений: «Незаконченный лист» (отношение к учителям, школьным событиям и внеклассной деятельности) и анкета «Школьная идентичность» для учащихся 7–11 классов. Результаты повторного диагностирования доказали эффективность проведенных мероприятий (табл. 1).

Таблица 1.

Сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования

Идентичность	Переживается позитивно	%	Переживается негативно	%	Не переживается	%
Констатирующий этап исследования						
Ученик – учитель	12	24 %	23	46 %	15	30 %
Гражданин школы	12	24 %	23	46 %	15	30 %
Гражданин общества	13	26 %	27	54 %	10	20 %
Среднее значение	12	25 %	24	48,6 %	13	26,4 %
Контрольный этап исследования						
Ученик – учитель	28	56 %	15	30 %	8	16 %
Гражданин школы	22	44 %	19	38 %	9	18 %
Гражданин общества	24	48 %	22	44 %	4	8 %
Среднее значение	27	49 %	19	37 %	7	14 %

Данные таблицы показывают, что разработанная программа мероприятий эффективна, поскольку показатели всех форм отношений улучшились. Интересующие нас формы идентичности стали переживаться позитивно в два раза больше учениками (25 % → 49 %), меньшее количество учеников стали негативно переживать (48,6 % → 37 %), а также почти в два раза меньше стало учащихся, пассивно относящихся к социальному взаимодействию в образовательной среде (26,4 % → 14 %).

Таким образом, целесообразно разработанная система действий и грамотная ее реализация способна разрешить психологические проблемы взаимодействия подростков в образовательной среде в школе, а также способствует их успешной социализации.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения / Г. М. Андреева // Психол. журн. – 2005. – № 5. – С. 5–15.
2. Владимирская Е.А. Методологические подходы к исследованию подростковых субкультур / Е.А. Владимирская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 37. – С. 248.

Возможности типологического подхода при составлении перспективного портрета сексуального преступника

*Мартынова А.О.
студентка факультета
«Юридическая психология»
МГППУ, Россия, г. Москва
you_brain@mail.ru*

Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.

Расследование и задержание лиц, совершивших насильственные сексуальные преступления, остаются одними из самых серьезных проблем для современных правоохранительных органов, даже при наличии прямых свидетели. Во многих случаях типичные криминологические факторы, характеризующие наиболее распространенные проявления убийств, отсутствуют, что осложняет криминальные расследования, поскольку мотивационная динамика и цель преступления, которые интернализируются в сознании преступника, часто совсем не очевидны. Поэтому для комплексного подхода к расследованию такого типа преступлений необходима совместная работа специалистов как юридических, так и психологических знаний. Создание прикладной методики, нацеленной на применение типологического подхода в перспективном профилировании, помогло бы значительно сократить время на поиски преступника правоохранительными органами, а следовательно – оптимизировать его поимку и сократить количество будущих жертв.

Одним из подходов, показавшем свою действенность и прикладную значимость, является типология серийных сексуальных убийц О.Д. Ситковской и Л.Н. Конышевой, которая и была взята за основу для составления методики. Также в данной работе был сделан упор как на чистые типы преступников, так и на смешанные, так как на практике они встречаются в 61 % случаев, против 39 % чистых (Логунова О.А., 2016)

В данной работе была создана, описана и апробирована методика типологического подхода при создании перспективного портрета сексуального преступника, основанная на 3 чистых типах (ситуативник, силовик и сексуальный маньяк) (Ситковская О.Д., Конышева Л.П., 2002) и 6 смешанных соответственно, которые описываются с помощью 4-ех блоков, критерии которых используются при составлении психологического портрета (Анфиногенов А.И., 2003).

Апробация данной методики была произведена на основе материалов 3-ех уголовных дел, таблицы признаков-маркеров принадлежности преступника к определенному типу серийного сексуального убийцы (О.А. Логуновой), а также кодировки, помогающей определить вес каждого из 7-ми параметров (поведенческих особенностей, характеристики жертвы) в конкретном (чаще – смешанном) типе преступника, и сказать, в каких признаках на какой из типов (в смешанных) следует опереться.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим результатам:

1. Личностные особенности как чистых, так и смешанных типов раскрывались в методике через их психические свойства и процессы типа, его коммуникативные особенности, эмоционально-волевую сферу и направленность лич-

- ности, а также через наличие психического расстройства (в т.ч. парафилий);
2. Поведенческие особенности как чистых, так и смешанных типов раскрывались в методике через их мотивацию, подготовку к преступлению, развертывание криминальной агрессии, особенности совершения полового акта, способ и орудие убийства, особенности сокрытия трупа;
 3. Не удалось раскрыть личностные и поведенческие особенности смешанных типов, одним из которых является «ситуативник», так как его особенности никак не коррелируют с особенностями «силовика» и «сексуального маньяка».
 4. Смешанные типы требуют доработок, которые можно осуществить в последующих научных работах.

Описанную методику типологического подхода при составлении проспективного портрета сексуального преступника можно использовать для понимания личностных и поведенческих особенностей преступника, для помощи в его поиске и допросе. Также она может использоваться в качестве прикладной как для специалистов-психологов, так и для сотрудников правоохранительных органов.

Литература:

1. *Анфиногенов А.И.* Методика разработки розыскных портретов лиц, совершивших серийные убийства // Следственная практика: сборник. – 2003. – Вып. 4, № 161. – 79–84 с.
2. *Логунова О.А.* Психологические особенности личности и поведения различных типов серийных сексуальных убийц : дисс... канд. психол. наук: 19.00.06 / О.А. Логунова. – Москва, 2016. – 216 с.
3. *Ситковская О.Д.* Участие психолога в раскрытии и расследовании убийств: научно-методическое руководство / О.Д. Ситковская, Л.П. Конышева. – Москва: НИИ проблем укрепления законности и правопорядка, 2002. – 54 с.

Мотивация к занятиям физической культурой обучающихся подросткового возраста

Махавик И.Н.

магистрант факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

mahavik.vanya@mail.ru

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

В современных условиях имеется необходимость развития у подростков мотивации к занятиям физической культурой как средстве здоровьесбережения на протяжении всего жизненного пути. В последние годы проводятся все больше исследований, посвященных представлениям подростков, юношества и молодежи о здоровьесбережении и здоровом образе жизни (В.С. Собкин и А.С. Буреломова; Б.В. Ермолаев, М.В. Ермолаева и Д.В. Лубовский, и др.). Исследователи изучают представления о факторах укрепления здоровья и факторах риска, об активности, направленной на сохранение здоровья, однако мотивация к занятиям физической культурой и спортом подростков остается пока недостаточно изученной. Между тем только на основе исследовательских данных возможно создание программ психолого-педагогической поддержки развития у подростков мотивации к занятиям физической культурой.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей мотивации к занятиям физической культурой подростками, обучающихся в основной школе. Была поставлена задача разработки методик исследования мотивации к занятиям физической культурой подростков, а также задачи изучения особенностей мотивации к занятиям физической культурой подростками обучающихся в пятом, седьмом и девятом классах. Большой интерес представляло изучение связи между готовностью родителей к поддержке занятий их детей спортом и мотивом занятий физической культурой самих подростков.

Для исследования были разработаны два варианта анкеты (для подростков и для их родителей), в которых вопросы были по возможности приближены по содержанию. В исследовании и приняли участие более 60 обучающихся пятых, седьмых и девярых классов. Предварительный анализ данных исследования показал, что мотивация к занятиям физической культурой пятиклассников несколько выше, чем у семиклассников и у девятиклассников. Получены данные о том, что поддержание и укрепление здоровья на будущее почти не выступает мотивом к занятиям физической культурой у мальчиков-подростков.

Были выявлены гендерные различия мотивации к занятиям физической культурой. Мотивация к занятиям физической культурой как средству поддержания здоровья прослеживается у девочек и почти не выявляется у мальчиков. Данные исследования показывают также связь готовности родителей к поддержке занятий их детей подросткового возраста и мотивов занятий физической культурой подростков. Показаны возможности применения полученных данных в разработке занятий, направленных на психолого-педагогическую поддержку мотивации к занятиям физической культурой обучающихся подросткового возраста.

Литература:

1. *Ермолаев Б.В., Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.* Представления студентов об индивидуальном здоровье на протяжении жизни [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 42–50. doi:10.17759/psyedu.2018100105.
2. *Собкин В.С., Буреломова А.С.* Ценностные ориентации современного подростка // Труды по социологии образования. Том XVI. Вып. XXVIII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 47–55.

Исследование гендерных различий поведенческих стереотипов в конфликтах подростков

Махота Н.В.

*магистрант факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nadezhdamahota@mail.ru*

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Межличностное общение играет большую роль во всех сферах жизнедеятельности. При этом качество межличностного общения зависит от уровня достигнутого взаимопонимания. Общение молодого человека со сверстниками является чрезвычайно важным фактором, влияющим на формирование его личности. В данных отношениях подростки стремятся реализовать свою личность, определить свои возможности, приобрести новый опыт и чувствовать себя в новой роли. Межличностное общение выполняет специальную функцию поддержания самоуважения и самораскрытия личности.

Во многих работах, исследованиях данный возраст принято считать «трудным», «кризисным». В подростковом возрасте появляется чувство взрослости, самостоятельности, независимости. Подростки начинают поступать так, как считают нужным, не обращая внимания на мнение окружающих людей и не принимая их советы [1]. Потребностно-мотивационная сфера подростков видоизменяется в ходе их взросления и роста независимости. Поведение молодых людей в этом возрасте в связи с проявляющимся негативизмом может начать ухудшаться, отмечается возрастающая нестабильность эмоционального состояния, повышение тревожности. В этот период естественным явлением становится отрицание доминирования взрослых, а также возникновение желания вести самостоятельный образ жизни, максимально включаясь в подростковую среду. Трансформации, происходящие с личностью подростков, оказывают прямое воздействие на возникновение конфликтов.

Конфликтные ситуации также могут быть опосредованы переходом в старшую школу, в десятый класс, так как он сопровождается объединением учащихся, находившихся ранее в разных коллективах девятиклассников. Новый класс означает неперемнное установление новых отношений, утверждение собственного авторитета в нем, стремление занять позицию лидера, а также формирование новых микросоциумов. Все это провоцирует возникновение конфликтных ситуаций. Следовательно, еще одной причиной возникновения конфликтов в среде подростков является формирование нового коллектива [2].

В своем исследовании мы предположили, что существуют гендерные различия поведенческих паттернов в конфликтах подростков. Мы поставили перед собой ряд эмпирических задач, подобрали методики исследования, нацеленные на выявление гендерных различий в конфликтах подростков – это опросник С. Бем (модификация И.С. Клециной), «Самооценка конфликтности» В.Ф. Ряховского, методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).

С помощью выбранных методик мы провели исследование на базе старших классов московской школы, в ходе которого были опрошены 72 учащихся в возрасте 13–15 лет (38 юношей и 34 девушки).

Нами было установлено что, чем больше у подростка выражен фемининный гендерный стереотип, тем меньше вероятность использования им в конфликтной ситуации соперничества как ведущей стратегии взаимодействия. Также чем более выражена андрогинность у подростка, тем с более низкой вероятностью он вступает в соперничество. Андрогинные стереотипы поведения чаще характеризуются высокой адаптивностью в меняющихся условиях, в связи с этим подростки, придерживающиеся данного гендерного стереотипа, реже выбирают соперничество в качестве стратегии взаимодействия в конфликтной ситуации. В целом, чем чаще подросток применяет стратегию соперничества в конфликтных ситуациях, тем более выражено у него личностное качество конфликтности.

Также было установлено, что чем более выражено качество конфликтности личности подростка, тем меньше вероятность выбора приспособления как стиля взаимодействия в конфликте. Подростки, отдающие предпочтение приспособлению в конфликтных ситуациях, отличаются слабой или не выраженной конфликтностью, которая часто сопряжена с поиском компромиссных решений в ней.

Таким образом, мы подтвердили наше предположение о том, существуют гендерные различия поведенческих паттернов в конфликтах подростков. Опираясь на полученные данные, можно выстраивать программу профилактики и коррекции неконструктивного конфликтного поведения среди старшеклассников.

Литература:

1. Катаева-Венгер, А.А. Трудный возраст: подростки сегодня – М.: Владос, 2002.
2. Конфликтные дети / Под ред. Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой. – М.: ЭКСМО, 2010.

Экзистенциальная исполненность и жизнестойкость представителей помогающих профессий

*Машошина С.Ю.
магистрант факультета
дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
sm-20051@yandex.ru*

Научный руководитель – Одицова М.А.

Помогающие профессии являются довольно большой категорией профессий, включающей в себя как жизненно важные сферы медицины, социально значимые сферы образования и развития, сферу правой защиты, сферу обслуживания и туризма и др. Взаимодействие в системе «человек-человек» всегда является потенциально стрессогенным, специалисты помогающих профессий подвержены профессиональному и эмоциональному выгоранию. В работе мы рассматриваем проблему выяснения особенностей жизнестойкости и экзистенциальной исполненности у представителей помогающих профессий в сравнении с контрольной группой представителей других профессий.

Эмпирическое исследование проводилось в форме письменного опроса с применением Теста жизнестойкости (автор С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева), Опросника Шкала экзистенции (авторы А. Лэнгле, К. Орглер, в адаптации С.В. Кривцовой), Методики Мир, в котором я живу (автор И.А. Буровихи-

на в модификации Одинцовой М.А.). Респондентов (N = 111) разделили на две группы: специалисты помогающих профессий (69 человек) и специалисты, не относящиеся к помогающим профессиям (42 человека).

Проведение сравнительного анализа (статистический критерий Манна-Уитни и статистический критерий Уилкоксона) показал следующие значимые различия. Табл. 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ исследуемых характеристик в двух основных группах

Характеристики	Специалисты помогающих профессий	Специалисты, не относящиеся к помогающим профессиям	Уровень значимости различий p
Характеристики экзистенциальной исполненности и жизнестойкости			
Самотрансценденция	62,16	45,88	0,010
Ответственность	50,94	64,31	0,034
Личность	61,54	46,90	0,020
Вовлеченность	61,99	46,15	0,012
Мир, в котором я живу. Какой он?			
Неприятный	60,74	48,21	0,032
Глупый	60,28	48,98	0,050
Безнравственный	60,94	47,88	0,034
Пассивный	60,83	48,07	0,032
Грустный	61,83	46,42	0,011
Бессмысленный	60,80	48,12	0,020
Примитивный	60,66	48,35	0,020

Лица, относящиеся к другим помогающим профессиям, демонстрируют более выраженную способность испытывать и понимать собственные чувства (самотрансценденция). Им более свойственно принятие собственного Я, целостная Я-концепция. Вместе с тем, они демонстрируют более негативное восприятие мира, имеют высокие показатели по характеристикам: «неприятный», «глупый», «безнравственный», «пассивный», «грустный», «бессмысленный», «примитивный». Более низкие показатели по фактору ответственности, что свидетельствует о сниженной способности доводить до конца принятые решения. Однако, им же свойственен довольно высокий показатель вовлеченности, что говорит о способности получать искреннюю радость от своей собственной деятельности за счет погруженности в рабочий процесс, а так же наличие активной творческой позиции.

Лица, относящиеся к не помогающим профессиям, демонстрируют более низкую способность испытывать и понимать собственные чувства (самотрансценденция). У них не достаточно сформирована целостная Я-концепция. Однако, они воспринимают мир, в котором живут более позитивно. Переживаемое чувство ответственности является основой для формирования стабильной самооценки, нужности, осмысленности представителей данной группы. Вовлеченность как интерес к людям и миру, открытость в отличие от представителей помогающих профессий, снижена.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Существуют значимые различия в исследуемых характеристиках между представителями помогающих профессий и лицами, не относящимися к категории помогающих специалистов. Эти различия касаются факторов жизнестойкости, экзистенциальной исполненности и отношения к миру. Специалисты помогающих профессий демонстрируют выраженную самотрансценденцию, им свойственна целостная Я-концепция, довольно высокий уровень вовлеченности. Однако, они воспринимают мир, в котором живут более негативно, у них снижены показатели ответственности.

Литература:

1. *Болучевская В.В.* Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий. Монография. Волгоград: ВолГМУ, 2010. – 264 с.
2. *Котова С.А.* Проблема поддержки психологического здоровья представителей помогающих профессий // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2013. № 1 (18).
3. *Лэнгле А. Person.* Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Пер. с нем. М.: Генезис, 2009–159 с.

Влияние стрессового состояния осужденных на эффективность исправительного воздействия

Мельникова Д.В.

аспирант факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

4458045@mail.ru

Научный руководитель – Дебольский М.Г.

Отбывание наказания в исправительном учреждении относится к жизнедеятельности в экстремальных условиях, так как на осужденных влияют факторы пенитенциарной среды, которые связаны не только с лишением физической свободы, но и с депривацией ряда социальных и психологических потребностей. Такие условия могут провоцировать стрессовые реакции, которые важно учитывать при реализации основной миссии психологической службы уголовно-исполнительной системы – «повышение эффективности исправительного воздействия на осужденных, оказание им психологической помощи и оптимизация отношений между персоналом и осужденными»[1].

Стресс, возникающий у осужденных в местах лишения свободы, часто называют *пенитенциарный стресс* (Дебольский М.Г., Ермасов Е.В., Сандамирский М.Е., Чирков А.М. и др.).

Основными *факторами пенитенциарной среды*, влияющими на психологическое состояние осужденных, можно считать (Бартол К, Дмитриев Ю.А., Ермасов Е., Пирожков В.Ф., Сандамирский М.Е., Чирков А.М. и др.): режим, жесткую правовую регламентацию; социальную депривацию; невозможность удовлетворения актуальных потребностей; принудительное изменение привычного образа жизни; нахождение в криминальной среде и влияние пенитенциарной субкультуры; необходимость выполнять новую социальную роль – осужденного; феномены «скученности» и «публичности». Наряду с постоянно

действующими факторами пенитенциарной среды, стрессовое состояние могут вызывать и ситуативные факторы: притеснение отдельных осужденных, конфликты между осужденными и сотрудниками, неблагоприятные события в семье и др.

Существует два варианта проявления стресса: кратковременное и продолжительное. В случае кратковременного воздействия стрессоров, реакция на стресс может быть острой, но кратковременной. Иная картина, возникает при пролонгированном и непрекращающемся воздействии стресс-факторов. В данном случае процесс переживания стресса имеет классическую трехстадийную структуру, при этом реакции на третьей фазе могут быть вариативны. Несомненно, пенитенциарный стресс является следствием пролонгированного и непрекращающегося воздействия стрессоров. Среди возможных проявлений третьей стадии выделяются: состояние сверхадаптации (гиперкомпенсации), стойкая психическая и социальная дезадаптация. Отмечают две основные формы дезадаптации: недостаточная адаптация с развитием ряда функциональных дезадаптаций (обратимых и необратимых); срыв механизмов психической адаптации, возникающей в случае истощения ресурсов совладающего поведения. (Бабурин С.В., Ермаков Е., Дмитриев Т.Б., Кононец А.С. и др.) Вместе с тем, высокий уровень стресса может провоцировать следующие изменения: нарушение поведенческой регуляции, снижение коммуникативного потенциала и моральной нормативности, а также возможным дезадаптивными нарушениями в виде астенических и психотических реакций и состояний [2].

В ранее проведенных нами исследованиях были выявлены группы осужденных, которые особенно остро нуждаются в психологической профилактике и коррекции стрессового состояния. Такими группами стали впервые осужденные на этапе адаптации к исправительному учреждению, а также осужденные, находящиеся на этапе подготовки к освобождению. В отдельную группу важно выделить осужденных, претендующих на условно-досрочное освобождение, поскольку вовремя ожидание условно-досрочного освобождения, возникают еще и дополнительные переживания: поддержит ли ходатайство о досрочном освобождении администрация исправительного учреждения, примет ли суд соответствующее решение, данная ситуация сопровождается определенным кризисом личности осужденного [3]. Отдельное внимание необходимо уделить осужденным, которые в стрессовой ситуации, используют неадаптивные копинг-стратегии [2].

В связи с вышеизложенным, для повышения эффективности исправительного воздействия на осужденных, а также с целью дальнейшей ресоциализации, важно учитывать стрессовое состояние осужденных, создавать и применять соответствующие программы психологической помощи при пенитенциарном стрессе [2]. Для создания и реализации таких программ важно выявление специфических особенностей проявления и переживания стресса у осужденных на каждом этапе отбывания наказания, отслеживание динамики психологического состояния, диагностика и своевременная коррекция способов совладания. На основании проведенных исследований, необходимо обосновать методические рекомендации по оказанию психологической помощи, учитывая влияние факторов пенитенциарной среды, этапов отбывания наказания, актуального состояния осужденного, реакций на стресс, индивидуально-психологических особенностей, социально-демографических и криминологических характеристик, уде-

лив особое внимание формированию адаптивных копинг-стратегий. Мишенями воздействия, которые важно учесть при составлении программы психологической помощи, являются: фрустрация, тревога, навыки целеполагания, стрессоустойчивость (в том числе формирования адаптивных копинг-стратегий), навыки саморегуляции, ценностные ориентации [2]. Выявленные закономерности учитываются нами при проведении занятий по дисциплине «Пенитенциарная психология» в процессе подготовки студентов бакалавриата и специалиста, обучающихся на факультете «Юридическая психология» ФГБОУ ВО МГППУ.

Литература:

1. *Дебольский М.Г.* Психологическая служба уголовно-исполнительной системы как типовая модель ведомственной психологической службы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39328.shtml> (дата обращения: 25.04.2019)
2. *Мельникова Д.В.* Программа психологической помощи осужденным при пенитенциарном стрессе на этапе подготовки к освобождению: обоснование и апробация: Вып. квалификац. работа. – МГППУ. – Москва, 2017. – 100 с.
3. *Мельникова Д.В., Дебольский М.Г.* Пенитенциарный стресс и особенности его проявления у осужденных, подозреваемых, обвиняемых [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2015. – Том 5, № 2. – С.105–116. doi:10.17759/psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n2/77065.shtml (дата обращения: 11.09.2018)

Механизмы психологической защиты как фактор преодоления профессионального стресса у курсантов МЧС

*Мещерякова Ю.Д.
студентка факультета
экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
yulyaschcka.m@yandex.ru*

Научный руководитель – Екимова В.И.

Важность исследования феномена профессионального стресса обуславливается негативными последствиями, к которым он может приводить, а именно: непродуктивность деятельности сотрудника, депрессия, аддиктивное поведение, синдром эмоционального выгорания и многое другое.

Специалисты опасных профессий наиболее часто подвергаются воздействию профессионального стресса в силу специфики их деятельности [1]. Их работа связана с постоянным напряжением, высокой ответственностью, риском для жизни и здоровья. Поэтому изучение проявления и предотвращения последствий профессионального стресса у курсантов крайне важно в профессиях, чья будущая деятельность является опасной [2].

К специалистам опасных профессий зачастую предъявляются требования не только в отношении стрессоустойчивости, но и умения эффективно действовать в стрессовых ситуациях. При этом, наиболее эффективные стратегии совладающего поведения (копинг-стратегии) помогают разрешить трудную ситуацию и преодолеть стресс.

Цель нашего исследования: определить характер влияния механизмов психологической защиты на профессиональный стресс у представителей опасных профессий.

1. Чем выше у курсанта уровень профессионального стресса, тем выше у него напряженность психологических защитных механизмов;
2. Продуктивные копинг-стратегии способствуют снижению уровня профессионального стресса у курсантов МЧС.

Участники исследования: В исследовании приняли участие 20 респондентов мужского пола, средний возраст которых составляет 21,2 года, курсанты Академии государственной противопожарной службы МЧС России.

Оказалось, что курсанты МЧС отличаются достаточно высокой стрессоустойчивостью в отношении профессионального стресса. При этом у курсантов с повышенным уровнем стресса наблюдается высокая общая напряженность защит. Они были более склонны к использованию следующих психологических защит: рационализация, проекция, замещение, компенсация гиперкомпенсация.

Курсанты с повышенным уровнем стресса преимущественно используют менее активные копинг-стратегии, такие как планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки, положительная переоценка, конфронтация и дистанцирование. Однако у них низкий показатель копинг-стратегии принятие ответственности.

Для курсантов с низким уровнем стресса характерен низкий показатель общей напряженности защит. Наиболее используемыми психологическими защитами в данной группе являются: рационализация, отрицание и вытеснение.

Курсанты с низким уровнем стресса используют активные копинг-стратегии, такие как принятие ответственности, планирование решения проблемы, самоконтроль и поиск социальной поддержки.

Корреляционный анализ показал наличие достоверных связей уровня профессионального стресса с механизмами психологических защит и копинг-стратегиями. При повышении профессионального стресса у курсантов наблюдается более высокий уровень использования таких механизмов психологических защит, как регрессия, проекция и рационализация. Наиболее продуктивная копинг-стратегия – принятие ответственности, приводит к снижению уровня профессионального стресса, при этом преимущественное дистанцирование и планирование решения проблемы способствуют усилению профессионального стресса.

Проверка статистических гипотез позволила сделать вывод что гипотезы о том, что чем выше уровень профессионального стресса, тем выше у курсантов напряженность психологических защитных механизмов, а также, что продуктивные копинг-стратегии способствуют снижению уровня профессионального стресса получили свое подтверждение.

Литература:

1. *Пряхина М.В., Кобозев И.Ю.* Психопрофилактика профессионального стресса руководителей ОВД // Вестник Московского университета МВД России. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihoprofilaktika-professionalnogo-stressa-rukovoditeley-ovd> (дата обращения: 02.05.2019).
2. *Екимова В.И., Орлова Е.А.* Образовательная среда кадетского корпуса как фактор формирования суверенности психологического пространства личности воспитанников-юношей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). С. 34–37.

Особенности изучения психологического благополучия младших школьников в условиях семейной формы образования

*Милова Н.С.
магистрант факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nmilova@yandex.ru*

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

Вопросам психологического благополучия младших школьников в работах по психологии и педагогики посвящен ряд теоретических и эмпирических исследований. Тем не менее, пока недостаточно исследований по данной проблеме с участием детей, находящихся на различных формах обучения в школе.

За последнее десятилетие наблюдается рост семей, которые приходят к решению отказаться от получения их детьми образования в традиционной (очной) форме. Родители отказываются от образовательных услуг государственных и частных школ по разным причинам. Семейное обучение или семейная форма обучения представляет собой процесс обучения детей в семье. Как правило, организацию обучения полностью возлагают на себя родители. Ребенок «прикрепляется» к школе для прохождения только итоговых аттестаций. Родители обучают детей либо полностью самостоятельно, либо пользуются услугами частных семейных классов. Семейные классы организуются опытными родителями-хоумскулерами с целью консультирования родителей по данной форме обучения.

Недостаток эмпирических исследований детей на семейной форме обучения во многом связан с отсутствием методик, где бы не упоминалось слово «школа», т.к. дети в условиях семейного обучения школу, в привычном смысле этого слова, не посещают.

В марте 2018 года группа ученых-психологов из Нидерландов опубликовала адаптированную методику по определению психологического благополучия детей 8–12 лет PWB-C (автор исходной методики К. Рифф). Авторы считают, что данную методику можно применить для изучения психологического благополучия младших школьников всех форм обучения, в том числе семейного образования. Методика представляет собой опросник из 37 вопросов, адаптированный для детей в возрасте 8–12 лет. Все пункты опросника имеют четыре варианта ответов («почти никогда», «иногда», «часто», «почти всегда»). При изучении особенностей психологического благополучия авторы придерживаются классической методики К. Рифф, включающей в себя шесть шкал: 1) взаимодействие с окружающей средой; 2) личностный рост; 3) жизненные цели; 4) самопринятие; 5) самостоятельность и 6) позитивные отношения с другими [1]. Важнейшей задачей нашего исследования стала валидизация русскоязычной версии опросника PWB-C. Опросник, переведенный на русский язык профессиональным переводчиком, приведен в таблице 1.

Таблица 1.

Опросник для изучения психологического благополучия младших школьников всех форм обучения в возрасте 8–12 лет

N	Вопросы
1	Ты сам выбираешь, что делать после учебных занятий?
2	Ты сам выбираешь, чем заняться в выходные?
3	Ты сам выбираешь, что будешь есть на ужин?
4	Ты сам выбираешь, какую одежду покупать?
5	Ты сам выбираешь, когда смотреть телевизор?
6	Ты сам выбираешь, когда использовать компьютер?
7	Ты сам выбираешь, когда делать домашнее задание?
8	Ты любишь заниматься новыми видами деятельности?
9	Тебе нравится изучать что-то новое?
10	Тебе нравится когда у тебя появляется новая вещь?
11	Тебе нравится встречаться с новыми людьми?
12	Тебе нравится посещать новые места?
13	Ты думаешь о том, кем хочешь стать, когда вырастешь?
14	Ты думаешь о том, где хочешь жить в будущем?
15	Ты думаешь о высшем образовании?
16	Ты прилагаешь все усилия в учебе?
17	Ты сохраняешь свои карманные деньги?
18	Ты гордишься собой?
19	Чувствуешь ли ты уверенность в своих силах?
20	Ты нравишься себе?
21	Ты доволен собой?
22	Тебе нравится, кто ты?
23	Ты сам делаешь выбор?
24	Ты спрашиваешь мнение своих родителей?
25	Ты просишь своих родителей о помощи?
26	Ты делаешь что-то без родителей?
27	Ты высказываешь свое мнение о чем-то?
28	Ты развлекаешься с друзьями?
29	Ты ревнуешь своих друзей?
30	Ты споришь с друзьями?
31	Можешь ли ты доверять своим друзьям?
32	Ты помогаешь своим друзьям?
33	Ты веселишься с родителями?
34	Ревнуешь ли ты своих родителей?
35	Ты споришь с родителями?
36	Можешь ли ты доверять своим родителям?
37	Ты помогаешь своим родителям?

Исследование показало, что русскоязычный вариант опросника PWB-C обладает большими диагностическими возможностями в изучении психологического благополучия младших школьников. Необходимо отметить также практическую значимость данной методики для изучения аспектов психологического благополучия младших школьников всех форм обучения.

Литература:

1. *OPree Suzanna J., Buijzen Moniek, Eva A. van Reijmersdal.* Development and Validation of the Psychological Well-Being Scale for Children (PWB-c) [Электронный ресурс] URL // <https://www.mdpi.com/2075-4698/8/1/18> (дата обращения: 20.04.2019)

Особенности проявления жизнестойкости и психологического благополучия в юношеском возрасте

Миropyчева С.В.
магистрат факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
s.mironycheva@gmail.com

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

Проблема психологического благополучия является одной из фундаментальных в психологии (1; 128–134). В настоящее время особенно востребованным становится изучение психологического благополучия в юношеском возрасте, поскольку этот период характеризуется не только морфофункциональными изменениями организма, но и усложнением жизнедеятельности, развитием многих сторон личности (2; 65–74; 3; 122–124;). При этом особую роль на данном этапе играет один из основных показателей психологического благополучия – жизнестойкость. Соответственно, изучение особенностей психологического благополучия и жизнестойкости в юношеском возрасте определяется их значимостью для решения вопросов конструктивного развития и функционирования личности.

Цель настоящего исследования – выявление связи психологического благополучия и жизнестойкости в юношеском возрасте.

Методы исследования:

1. Метод констатирующего эксперимента с использованием следующих методик:
 - «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко);
 - Тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева);
 - Тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.
2. Методы математической статистики.
Выборка исследования составила 50 испытуемых в возрасте от 19 до 22 лет из них 26 (52,0 %) юношей, 24 (48,0 %) девушек.

Результаты исследования.

При изучении результатов оценки психологического благополучия было отмечено, что по всем шкалам опросника достоверно чаще выявлялись сред-

ние баллы. При этом высокий уровень чаще всего отмечался по шкале автономии (26,0 %), а низкий уровень – по шкале осмысленности жизни (38,0 % в). При этом у 56,0 % опрошенных был выявлен средний уровень психологического благополучия, низкий уровень отмечался у 38,0 % респондентов, а высокий – лишь у 6,0 %.

Анализ результатов оценки жизнестойкости позволил установить, что у большинства студентов был высокий уровень развития вовлеченности (58,0 %) и контроля (72,0 %), а также принятия риска (88,0 %). Эти результаты позволяют охарактеризовать их как получающих удовольствие от собственной деятельности, убежденных в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего и готовых действовать без гарантий успеха.

В целом жизнестойкость у опрошенных студентов оказалась высокоразвита – хороший уровень был отмечен у 78,0 % опрошенных, что препятствует возникновению у них внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых

При анализе результатов оценки смысложизненных ориентаций было выявлено, что по всем шкалам опросника у большинства студентов выявлялись средние показатели. Следовательно, у большинства студентов имеются цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, они воспринимают процесс жизни как интересный, оценивают прожитую часть жизни, как результативную. Кроме того, у большинства опрошенных студентов сформировано представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями. Однако, при анализе полученных данных обращает на себя внимание тот факт, что по шкале «Цели в жизни» у 30,0 % студентов результат соответствовал низкому уровню, т.е. практически треть респондентов не имели четкой цели в жизни и жили сегодняшним или вчерашним днем. По шкале результативности жизни уровень низких показателей достигал в группе 32,0 %. Иными словами, у трети опрошенных студентов отмечалась неудовлетворенность прожитым отрезком жизни. Что касается общего показателя ОЖ, то в выборке превалировал средний уровень (у 80,0 %), т.е. у подавляющего большинства респондентов отмечалась удовлетворительная осмысленность жизни, своего места и роли в ней, переживание жизни как имеющей смысл.

Выводы. У большинства студентов отмечался средний уровень психологического благополучия, они были самостоятельными и независимыми. Однако, у многих респондентов отмечалось отсутствие осмысленности жизни. Кроме того, у большинства из них отмечалась высокоразвитая жизнестойкость, они воспринимали жизнь как способ приобретения опыта, были готовы действовать в отсутствие гарантий успеха, но не всегда получали удовольствие от собственной деятельности. Большинство студентов воспринимали жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс. При этом они полагали, что могут сами контролировать свою жизнь, но нередко живут сегодняшним днем, не ставя долгосрочные цели.

Литература:

1. *Идобаева О.А.* К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351.

2. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 65–74.
3. Усынина Т.П., Цветнова А.Д. Психологическое благополучие студентов и факторы его определяющие // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2017. – Т. 2, № 1 (16).

Условия эффективного функционирования психолого-педагогического консилиума образовательной организации

Митраков А.В.

магистрант,

магистерская программа «МОСО-2»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва

mitrakovav@mosmetod.ru

Научный руководитель – Светлова А.А.

Одной из наиболее распространенных и доступных для организации форм экспертной деятельности в отношении детей с особыми образовательными потребностями является междисциплинарный психолого-педагогический консилиум образовательной организации (далее – ППк).

Изучение вопроса повышения эффективности взаимодействия специалистов ППк и обобщение опыта их работы представляется автору исследования крайне важным вследствие значимости этих образований в школе и наличия существенного потенциала ППк по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, сопряжённого с небольшими ресурсными затратами на обеспечение их функционирования.

Объектом исследования выступила психолого-педагогическая экспертиза в образовательной организации, *предметом исследования* – условия эффективного взаимодействия специалистов ППк в ходе осуществления ими экспертной деятельности.

Целью исследования является изучение условий эффективного взаимодействия специалистов ППк в ходе осуществления ими экспертной деятельности.

Задачи исследования:

1. Систематизация подходов к психолого-педагогической экспертизе в образовательной организации.
2. Выявление особенностей нормативного регулирования, структуры, функционирования (взаимодействия специалистов) ППк как вида экспертной деятельности в образовательных организациях.
3. Выявление проблематики ППк.
4. Выявление нормативных и содержательных основ деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации.
5. Выявление эффективных подходов к процессу взаимодействия специалистов ППк.
6. Описание методических подходов к созданию оптимальных условий эффективного взаимодействия специалистов ППк.

Гипотеза исследования представлена двумя составляющими: взаимодействие специалистов, сложившееся на практике, не в полной мере отражает их представления об эффективном функционировании ППк.

Выборкой исследования специалисты ППк 11 общеобразовательных организаций города Москвы (всего – 72 человека).

Методы исследования: анализ нормативной правовой документации и теоретической литературы по проблеме исследования, фокус-группы, контент-анализ, анкетирование (авторская анкета «Условия эффективного взаимодействия специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации»). Статистическая обработка полученных данных осуществляется с помощью корреляционного анализа (критерий Спирмена).

Количественные данные обработаны в статистическом пакете PASW Statistics 18.Ink. (SPSS, версия 18.0).

Результаты исследования:

1. Установлено, что ППк играет ведущую роль в первичной экспертизе условий для детей, нуждающихся в индивидуализации обучения, воспитания и социализации, а использование ресурса ППк существенно повышает эффективность работы по созданию индивидуальных условий обучения для категорий детей с особыми образовательными потребностями.
2. В образовательных организациях созданы материально-технические, нормативные и кадровые условия для осуществления ППк своих функций.
3. При анализе данных анкетирования установлена взаимосвязь между наличием критерия «высокий уровень квалификации специалиста» и полнотой оказанной услуги по психолого-педагогической экспертизе состояния ребенка (критерий t -Спирмена, $p = 0,492$).
4. Выявлена взаимосвязь между критерием «организованность взаимодействия специалистов консилиума» и критерием «полнота заключения психолого-педагогического консилиума» (критерий t -Спирмена, $p = 0,550$).

В процессе проведения исследования были автором были сделаны следующие выводы:

1. Оценка психологического ресурса образовательной среды не может быть полноценно осуществлена без отдельного рассмотрения данного компонента в общей структуре образовательной среды.
2. Целесообразным является отдельное выделение и рассмотрение организационно-управленческого компонента в структуре образовательной среды с целью анализа его влияния на ее психологическое качество.
3. ППк играет ведущую роль в первичной экспертизе условий для детей, нуждающихся в индивидуализации обучения, воспитания и социализации.
4. Эффективность деятельности ППк напрямую зависит от эффективности взаимодействия специалистов в ходе проведения обследования на заседании ППк, а также в ходе дальнейшей коррекционно-развивающей работы в соответствии с индивидуальным коррекционно-развивающим маршрутом.
5. Использование ресурса школьного ППк существенно повышает эффективность работы по созданию индивидуальных условий обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, деятельность междисциплинарного консилиума образовательной организации должна строиться на принципах комплексной гуманитарной экспертизы и профессиональной этики педагогических работников. Это, в свою очередь, требует от специалистов наличие высокой профессиональной компетенции и опыта, выражающегося в четкой алгоритмизации деятельности

специалистов консилиума и на всех этапах работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Литература:

1. Куликов А.В., Митраков А.В. Деятельность врача-психиатра в государственном образовательном учреждении центре диагностики и консультирования «Теплый Стан» //Материалы научно-практической конференции с международным участием «Психиатрия: быть или не быть!»». Научно-реабилитационный центр «Феникс». 2011 г. Ростов-на-Дону, Россия, 15–17 июня 2011 года. – 419 с.; с. 152–154.
2. Митраков А.В., Винярская И.В., Бобылова М.Ю., Куликов А.В., Казакова М.В., Юртова Е.В. Организация работы психолого-медико-педагогического консилиума центра диагностики и консультирования «Теплый Стан» // Российский педиатрический журнал. 2013 г., № 6, 2013. – 64с.; с. 25–27.
3. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Междисциплинарный консилиум образовательной организации как вид психолого-педагогической экспертизы в системе образования//Вестник практической психологии образования, 2016 г., № 3 (48) – июль-сентябрь, 2016 г. – 128 с.; с. 15.

Развитие психологической границы личности как фактор профилактики отклоняющегося поведения у подростков

Мишакова С.А.

студентка факультета «Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

sveta.kolchina@yandex.ru

Научный руководитель – Богданович Н.В.

В настоящее время разработка методов профилактики девиантного поведения среди подростков сохраняет свою востребованность и актуальность: одними из самых острых проблем в школах на данный момент являются популяризация суицидов и активное распространение наркотических средств. А так как дети стали гораздо больше времени общаться виртуально, а непосредственного, живого общения в их жизни становится значительно меньше, подростки нередко становятся крайне замкнутыми и закрытыми даже в отношениях со своими близкими. Подобная ситуация мешает своевременному выявлению у подростков нарушений психического здоровья и тяжелых эмоциональных состояний, что зачастую ведёт к серьезным и необратимым последствиям.

Целью нашего исследования являлось определение возможности развития психологической границы личности (Леви Т.С., 2009). как фактора профилактики девиантного поведения у детей подросткового возраста.

В исследовании приняли участие 36 человек подросткового возраста (25 мальчиков и 11 девочек), выборки представлены учащимися седьмого класса средней общеобразовательной школы.

В качестве основного метода исследования использовался формирующий эксперимент, в рамках которого была проведена

Данная развивающая программы была нацелена на:

1. Отработку способности выражать себя, свои эмоции и чувства в окружающем мире.

2. Развитие самоконтроля поведения, эмоциональной устойчивости в ходе общения, отработка умений при необходимости сдерживать внутреннюю энергию.
3. Отработку умений просить о помощи, предъявлять и удовлетворять свои потребности при взаимодействии с другим человеком.
4. Развитие способности пропускать и не пропускать внешние воздействия в зависимости от состояния окружающей среды и актуальной ситуации.

Для оценки эффективности проведенной программы было проведено эмпирическое исследование в двух группах: экспериментальной и контрольной. Занятия проводились один раз в неделю в форме тренинга 2,5 месяца.

По итогам проведения развивающей программы были получены следующие данные:

1. По результатам статистического анализа на предмет значимых изменений по t-критерию Стьюдента для парных выборок в экспериментальной группе было выявлено значимое изменение ($p = 0,01$) по шкале социально обусловленное поведение в тесте склонности к девиантному поведению Леус Э.В.: после проведения программы ответы учащихся в диагностике стали более откровенными и искренними. А также значимое изменение ($p = 0,01$) по шкале аутоагрессивное поведение: после проведения тренинговой программы стремление причинить себе боль и/или физический вред в данной группе снизилось.
2. При сопоставлении данных до и после проведения программы в экспериментальной группе было выявлено значимое ($p = 0,05$) изменение по шкалам «проницаемая, вбирающая, отдающая функции» психологической границы личности по методике проведения программы по критерию Вилкоксона: после проведения развивающей программы в экспериментальной группе подростки стали испытывать большее доверие к окружающим, стали более уверенными в себе, улучшилась способность корректно заявлять о собственных потребностях, а также выражать собственное Я при наличии для этого адекватных условий. Кроме того, согласно данному критерию после проведения программы в данной группе значимо ($p = 0,05$) снизились показатели по шкале спокойно-нейтральная функция границы, что может также свидетельствовать о увеличении искренности ответов подростков при повторной диагностике, а значит подростки стали более откровенно говорить о своём беспокойстве и неудовлетворённости, возникающих у них в определённых ситуациях.
3. Рассчитав коэффициент корреляции Пирсона, была выявлена связь ($p = 0,00$) между показателями «сдерживающая функция границы» и «агрессивное поведение» ($r = -0,427$). Таким образом, мы можем сделать вывод, что лучшая реализация сдерживающей функции психологической границы связана с меньшим проявлением агрессивного поведения, другими словами, развивая данную функцию, мы способствуем профилактике агрессивного поведения среди подростков.

При проведении исследования помимо опросников была использована рисуночная методика «Контур человека», характеризующая ситуативные психоэмоциональные состояния. В выборке экспериментальной группы до проведения программы, чаще всего использовались чёрные, зеленые и синие цвета, а после в рисунках преобладали белый и меньшее количество черного. Подобный

результат свидетельствует о том, что в обеих выборках неудовлетворенность текущей ситуацией, упорство, настойчивость и потребность в эмоциональном спокойствии сменились на спокойствие духа, большую уравновешенность, склонность к размышлениям, более позитивный эмоциональный фон.

По итогам можно утверждать, что данная форма работы по развитию психологической границы личности является перспективной для её использования в профилактической и коррекционной деятельности среди подростков.

Литература:

1. *Леву Т.С.* Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 36–41.

Проблема детской психологической травмы у студентов

Мишина А.Ю.

студентка факультета

дистанционного обучения

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

mishinaauyu@fdomgppu.ru

Научный руководитель – Александрова Л.А.

Проблематика психологической травмы у студентов только на первый взгляд кажется неожиданной. Недопереработанные в детстве психологические травмы могут негативно сказываться на учебной деятельности, и, при определенных условиях, могут привести к актуализации травматического опыта, ретравматизации, снижению эффективности учебной деятельности, нарушениям саморегуляции. Особенно серьезна данная проблема при профессиональной подготовке педагогов и психологов, так как им особенно важно умение совладать с собственным травматическим опытом, в том числе, и для своего профессионального становления.

На сегодняшний день исследований, посвященных данному вопросу, достаточно мало Котенева 1998. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., 2011, Ф.Е. Васильюк, 1984, Н.В. Тарабрина, 2001, коррекционная работа со студентами ведется, в основном по факту обращения. Однако у студентов достаточно много внутренних барьеров, мешающих им обращаться за психологической помощью, и многие остаются один на один со своим травматическим жизненным опытом.

Научные исследования связи забывания и психологической травмы ведутся более ста лет. События, происходившие в возрасте до 2 лет, с трудом поддаются воспоминанию. В ситуации травматического воздействия мозг создает множество ассоциаций со звуками, запахами, образами и т.д., связанными с травмирующим событием. Позднее сходные ощущения могут пробудить воспоминание о травме. Но не всегда воспоминания о травме точны, порой они подвергаются различного рода искажениям. При работе с травмой важно, чтобы человек смог преодолеть травму, и чтобы связанные с ней воспоминания не причиняли боли, дать человеку возможность жить полноценной жизнью.

Левин считал что у 3 из 4 человек симптомы психологической травмы могут не проявляться в течение долгого времени, иногда – десятилетиями, хотя у большинства возникают через 6–18 месяцев после травмирующего события

(Левин, 2003). В обоих случаях реакция обычно запускается незначительными событиями. Однако не все детские события вызывают травматическую реакцию. Все зависит от того, как ребенок переживал данные события в момент, когда они произошли. Чем меньшими ресурсами располагает организм для встречи с опасностью, тем вероятнее, что в будущем будет отмечаться развитие симптоматики посттравматического стрессового расстройства.

Также травма отрицательно влияет на внимание, память и познание (*Recovered Memories of Childhood Trauma*). Уменьшается способность к сосредоточению, организации и обработке информации, снижается способность к эффективному решению проблем. ПТСР-отдаленные и длящиеся во времени психологические последствия К симптомам ПТСР относят, в том числе, и когнитивные нарушения, которые могут возникать не только у детей, но и у взрослых.

Среди факторов риска развития ПТСР называют предшествующий опыт травматизации. Соответственно, детская травма в период ранней взрослости повышает риск развития подобных нарушений при встрече с потенциально психотравмирующим событием.

Список потенциально психотравмирующих ситуаций, актуальных для детей и подростков, достаточно длинный. Это физическое или сексуальное насилие, смерть или потеря близкого человека, опасные для жизни заболевания у родителей (опекунов) и самих детей, наблюдение за бытовым насилием, автомобильные аварии, запугивание, опасные для жизни ситуации, болезненные медицинские процедуры, домашнее физическое или психологическое насилие, школьный буллинг, жестокое обращение, наблюдение за деятельностью полиции или наличие близких родственников в местах лишения свободы, экстремальные ситуации или стихийные бедствия, в том числе, угрозы терроризма, жизнь в хронически хаотических условиях, бедность и тп. (Тарабрина, 2001). Причем, психологическую травму может получить не только ребенок/подросток, которого напрямую коснулась психотравмирующая ситуация, но и тот, кто был свидетелем подобным событий, в том числе через средства массовой информации и интернет, чью роль в распространении негативного воздействия психотравмирующих событий еще предстоит изучить.

Дети и подростки справляются с подобным опытом с разной степенью успешности. В школьном возрасте это может негативно сказываться на поведении и учебной деятельности. За рубежом достаточно много программ помощи детям школьного возраста через организацию школьной среды, например, «Trauma sensitive schools» – школы, отзывчивые к травме. (*Child Trauma Toolkit for Educators*). В нашей стране данная тема почти не поднимается, хотя актуальность детской травмы, которую ребенок несет с собой во взрослую жизнь, все возрастает, и растет значимость своевременных адекватных мер профилактики и коррекции негативных эффектов психотравмирующих событий.

В студенческий период дополнительными источниками травматизации могут становиться учебные проблемы, неумение организовывать свою учебную деятельность, взаимоотношения с сокурсниками, (Котенева, 1998), несоответствие требований учебной деятельности особым образовательным потребностям студента. Наличие детской травмы повышает риск того, что заурядное стрессовое событие может стать пусковым крючком для актуализа-

ции старой травмы или повысить риск развития травматической реакции, не адекватной ситуации.

Но не все потенциально психотравмирующие события могут вызвать психологическую травму и не у всех. Существует понятие посттравматического роста (Тедеш, Калхоун 2006), отражающие способность человека к парадоксальному росту через преодоление. О личностных ресурсах такого преодоления у студентов в отечественной науке работ также пока недостаточно (Леонтьев, Александрова, Лебедева, 2011, 2018.). Применительно к студентам психологам таких исследований пока нет вообще.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблематика проявления детской психологической травмы во взрослом возрасте является недостаточно разработанной. При этом ее актуальность в современных условиях возрастает, в том числе применительно к студентам. Проблема нуждается в дальнейшем изучении, необходима разработка методов психологической профилактики и коррекции на уровне университета.

Литература:

1. Левин П. Понимание детской травмы // Московский психотерапевтический журнал. – 2003, № 1
2. Child Trauma Toolkit for Educators. URL: <https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators>
3. Recovered Memories of Childhood Trauma. URL: <https://www.istss.org/public-resources/remembering-childhood-trauma.aspx>

Музыка как посредник развития рефлексии у младших подростков

Можжаев Ф.А.

студент кафедры UNESCO

«Культурно-историческая психология детства»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

fedamoza@yandex.ru

Научный руководитель – Нечаев Н.Н.

Подростковый возраст – один из сложнейших и наиболее интенсивных периодов развития индивида, играющий ключевую роль для становления личности и всей последующей жизни индивида. Центральным новообразованием подросткового возраста является рефлексия. Личностная рефлексия некоторыми учеными ставится в один ряд с другими рефлексивными способностями, другими обозначается как интегрирующее образование по отношению рефлексивности в целом [1]. Ее формирование имеет решающее значение для дальнейшего развития индивида как субъекта общения, учебной деятельности, профессионального самоопределения и самоактуализации.

Развитие личностной рефлексии особенно важно для подростков в трудной жизненной ситуации, склонных к дистанцированию от собственного эмоционального опыта и часто сталкивающимися с трудностями в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. Эти обстоятельства так же осложняют и работу психолога или педагога, часто сталкивающимся с сопротивлением со

стороны подростков, не желающих соединяться с болезненным содержанием своего внутреннего мира.

В нашем исследовании была предпринята попытка нахождения подхода к развитию личностной рефлексии подростков, обходящего сопротивление и способствующего гармоничному личностному росту. Мы исходили из положений о том, что в групповой деятельности происходит комплексная активизация всех сторон рефлексии, что для ее развития необходимо добровольное включение в деятельность, в которой соблюдается баланс между коллективным и индивидуальным, обеспечивается возможность обратной связи и направляющей внимание на содержание внутреннего мира[3].

Таким образом, решая задачу организации специальной деятельности, способствующей развитию личностной рефлексии, а вслед за ней и других аспектов, мы пришли к организации групповых занятий, темой которых было совместное исследование эмоций и ситуаций их порождающих. В качестве посредника, помогающего включить участников в совместную деятельность и погрузить их в мир переживаний была выбрана музыка, так как этот вид искусства позволяет объединить нескольких человек в едином процессе, непосредственно связанном с чувствами и эмоциями. Нами было обнаружено лишь одно исследование[2], в котором говорилось о применении музыки для развития личностной рефлексии, несмотря на распространение методов музыкальной терапии среди психологов и педагогов.

Результаты проведенной диагностики говорят о положительных изменениях среди участников группы и позволяют утверждать, что музыка может выступать в качестве посредника в развитии рефлексии младших подростков при условии создания определенных психолого-педагогических условий, к числу которых относится наличие мотивации участников, соблюдение баланса между индивидуальным и коллективным, направленность на исследование содержания внутреннего мира, а так же относительная трудность выполняемых в группе действий для участников.

Литература:

1. *Двоеглазова М.Ю.* Современное состояние проблемы исследования личностной рефлексии субъекта //Психология человека в современном мире. Том 3. Психо. – 2009. – С. 214.
2. *Торопова А.В., Ермакова Н.М.* Киномузыка как основа арт-терапевтического тренинга для развития личностной рефлексии в юношеском возрасте //Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – №. 2 (6).
3. *Хаяйнен Е.В.* Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте //М.-2005. – 2005.

Исследование феномена «прокрастинации» среди студенческой молодежи

Мусатова А.В.

*студент факультета филологии и истории
Елабужского института КФУ, г. Елабуга, Россия*

musatova.nyusha@mail.ru

Научный руководитель – Штерц О.М.

Студенческая пора занимает центральное место в жизни человека. Именно студенчество является важным периодом интенсивной социализации человека, развития психических функций, становления интеллектуальной системы и личности в целом. Студенческий возраст, зачастую отличается от других возрастов наличием высокой познавательной мотивацией, высокого образовательного уровня, наивысшей социальной активностью и гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

Явление прокрастинации было известно еще в далеком прошлом. Средневековому жителю уже был известен термин «Прокрастинация». Например, данное понятие упоминается в Оксфордском словаре от 1548 года. Народному фольклору также известно понятие откладывания дел «на потом». Известная поговорка гласит: «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня. Исследования и анализ причин поведения, характерного для прокрастинации начались в 70-х годах XX века, когда злободневность проблемы стала настолько велика, что потребовалось комплексное ее изучение. Впервые в 1977 году прокрастинации были посвящены книги «Прокрастинация в жизни человека» автора Поль Рингенбаха и «Преодоление прокрастинации» авторов Альберта Эллиса и Вильяма Кнауза. В след за этим, в 80-х годах были разработаны опросники для изучения прокрастинации, которые стали основой лонгитюдных исследований. В 1992 году Ноа Милграм в своей книге «Прокрастинация: болезнь современности» на основе результатов исследования прокрастинации, проанализировал этот феномен, дал его классификацию и обозначил причины появления явления прокрастинации. Именно с 70-х годов прокрастинации стали уделять большое внимание. Относительно недавно, с 2008 года, начались отечественные исследования феномена прокрастинации. К отечественным исследователям относятся, например, Я.И.Варваричева, которая изучила связь прокрастинации с тревожностью, интеллектом и другими личностными характеристиками. Н.Г. Гаранян посвятил свои работы изучению депрессивных состояний и тревожных расстройств, вызванных прокрастинацией. Большое внимание уделено такому виду прокрастинации как академическая прокрастинация. В настоящее время подтверждена гипотеза о том, что склонность к академической прокрастинации объясняется психическими особенностями индивида. Зачастую студенты не обладают навыками самоконтроля и не умеют планировать свое время [3, с.124]. Наиболее перспективным направлением на данный момент является изучение причин и следствий академической прокрастинации и способов справиться с ней. Прокрастинация сегодня все чаще трактуется как поведенческий феномен, и, в частности, понимается как «иррациональная задержка поведения». Но проявляется она, прежде всего, в учебной деятельности, что и предопределяет изучение феномен «откладывания» во взаимосвязи с этими условиями [2, с.65].

В нашем исследовании мы используем следующее определение прокрастинации. Прокрастинация – это регулярное откладывание на более поздний срок выполнения дел, которые осознаются человеком как важные и срочные. «Откладывание на потом» часто сравнивают с ленью, однако эти понятия следует отличать. Прокрастинируя, человек осознает неправильность своих поступков, в то время как лень не ограничена сроками и доставляет человеку лишь удовольствие. Основные сферы проявления прокрастинации – это обучение, профессиональная деятельность, а также забота о здоровье. На прокрастинацию, как на привычку человека, влияет ряд индивидуально-психологических факторов: взаимоотношение с людьми, управление задачами и управление собой. Условно, эти факторы можно разделить на две группы: внутренние причины и внешние причины. К внутренним, индивидуально-личностным, причинам относятся личностные черты и предрасположенности, т.е. это такие причины, которые не зависят от внешних обстоятельств и взаимоотношений с другими людьми. К внешним же можно отнести причины наличия сложных задач, трудности, которые человек не хочет решать [1, с.104–105].

С целью изучения академической прокрастинации были опрошены студенты факультета филологии и истории разных курсов ЕИ(КФУ). Всего в исследовании приняли участие 30 человек. Использовалась шкала общей прокрастинации Лэя, а также авторский опросник. Авторский опросник содержал следующие вопросы: «Вы часто отвлекаетесь от важных дел?», «После учебного дня Вы часто устаете?», «Вы считаете, что готовиться сразу к нескольким делам невозможно?», «Вам сложно сконцентрировать внимание, если объем информации слишком большой?», «Ваши знакомые часто выступают в роли мотиваторов?» и др. В процессе анализа анкеты нами было выявлено, что в качестве причин «прокрастинации» 35 % опрошенных девушек отмечают усталость, 53 % – отсутствие мотивации для занятий чем либо, 60 % склонны полагать, что из-за обилия информации им приходится откладывать некоторые дела на потом, 40 % видят причину прокрастинации в отвлечении внимания.

В результате было выявлено, что в качестве формы прокрастинации у девушек на первом месте выступает наличие большого объема информации (60 %), на втором месте – отсутствие мотивации (53 %). У юношей первое место заняли такие факторы как, отсутствие мотивации (42 %) и частое отвлечение внимания (32 %). Также стоит отметить, что среди студентов преобладает средний показатель прокрастинации у 80 % из числа опрошенных студентов. Такой показатель говорит о том, что студенты не склонны к постоянному откладыванию дел на потом. 20 % опрошенных студентов 2 курса имеют низкий показатель уровня прокрастинации. То есть для них не свойственно откладывание дел на потом. Большинство мнений исследователей прокрастинации сводится к предположению, что уровень прокрастинации напрямую зависит от возраста человека. То есть с возрастом уровень прокрастинации имеет тенденцию к снижению.

Результаты тестирования уровня прокрастинации студентов 4 курса показали, что 54 % студентов имеют низкий результат. Для данной категории студентов не свойственно откладывать дела на потом. Они стараются, когда есть время и возможность решать возникшие вопросы и проблемы. 46 % опрошенных студентов 4 курса имеют средний показатель уровня прокрастинации. Людям со средним уровнем прокрастинации в зависимости от ситуации

(желания, интереса к деятельности, от сложности решаемой задачи) имеется склонность либо решать возникшие вопросы сразу же или затягивать с их решением на определенное время.

Как мы видим из результатов исследования с возрастом уровень прокрастинации снижается. Скорее всего это связано с ростом самосознания и с накоплением жизненного опыта человеком. Таким образом, мы можем утверждать, что студенты склонны к прокрастинации лишь тогда, когда для этого есть весомые доказательства, проявляющиеся в психологических личностных особенностях.

Литература:

1. *Болотова А.К.* Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия // Культурно-историческая психология. —2017. — Т. 13.— № 4. —С. 101–108.
2. *Микляева А.В., Безгодова С.А., Васильева С.В., Румянцева П.В., Солнцева Н.В.* Академическая прокрастинация в структуре стиливых особенностей учебной деятельности студентов // Психологическая наука и образование. —2018. —Т. 23. —№ 4. —С. 61–69.
3. *Заринова Т.В.* Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // Омский научный вестник. —2015. —С. 122–125.

Влияние оценки педагога на формирование самооценки младших школьников

Намдакова О.Б.

магистрант факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

badoyuna@mail.ru

Научный руководитель – Исаев Е.И.

Цель исследования: выявить влияние оценки педагога на формирование самооценки младших школьников.

Проблема и актуальность настоящего исследования заключается в отсутствии современных объективных данных о влиянии особенностей педагогической оценки на самооценку младших школьников, несмотря на трансформации в системе образования, а также сензитивность данного возрастного периода к внешним оценкам (особенно педагога).

Объект исследования самооценка младших школьников.

Предмет исследования влияние оценки педагога на самооценку младших школьников.

Основная гипотеза исследования: оценка педагогом учебной деятельности младших школьников влияет на уровень их самооценки.

Частные гипотезы:

1. Наличие обратной связи от педагога при выставлении оценки способствует повышению и/или стабилизации самооценки младших школьников
2. Отсутствие обратной связи от педагога при выставлении оценки способствует понижению самооценки младших школьников

Задачи исследования:

1. Провести анализ научной литературы по теме исследования и выявить основные подходы к пониманию феномена самооценки, ее генеза и условий формирования.

2. Обосновать программу эмпирического исследования: подобрать релевантные целям, задачам и гипотезе методы и методики исследования.
3. Провести эмпирическое исследование, проанализировать результаты, обобщить их и выявить особенности влияния педагогической оценки на самооценку младших школьников.

Методологическая основа исследования. Теоретико-методологической базой исследования послужили работы авторов, которые рассматривали проблему определения понятия «самооценка», описывали особенности ее генеза в различные возрастные периоды, обосновали ее различные виды, функции и свойства. Вопросы сущности самооценки, ее определения, описания, выделения ее типов, видов и особенности генеза были рассмотрены в работах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой, В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева, М.И. Лисиной и др.

Вопросы особенностей формирования самооценки младших школьников, с учетом различных факторов, в том числе и оценка их поведения/знаний взрослыми, были рассмотрены такими авторами как А.В. Захарова, Б.Харвей, Н.В. Пирожкова, Р.М. Байрамян, Л.Н. Парцхаладзе и др.

Методы и методики исследования: для оценки деятельности педагогов был использован метод выборочного наблюдения, а также метод опроса с помощью специально подготовленного автором опросника.

Для диагностики уровня самооценки младших школьников был использован метод тестирования, а именно такие методики как «Лесенка» и шкалы Дембо-Рубинштейн.

По итогам диагностики мы получим уровни когнитивной и эмоциональной компонентов дошкольников, которая характеризуют самооценку в плоскости определенных полярностей (высокая-низкая, адекватная-неадекватная, стабильная-динамичная, точная-неточная, оптимальная-не оптимальная и т.д.).

Литература:

1. *Амбалова С.А.* Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 86–89. 2016. 214 с.
2. *Андреева М.Н.* Организационно-педагогические задачи формирования самооценки младших школьников // Вестник ТГУ. 2007. № 12–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-zadachi-formirovaniya-samootsenki-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 17.02.2019).
3. *Байрамян Р.М.* Самооценка младшего школьника как субъекта культуры в нормативной ситуации развития // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. С. 387–390.

Особенности переживания субъективного отчуждения у подростков со склонностью к девиантному поведению

*Недилько Д.А.
студент факультета
«Юридическая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
dmitrynedilko1996@gmail.com*

Научный руководитель – Делибалт В.В.

Вне зависимости от уровня развития общества, проблема девиантного поведения несовершеннолетних всегда остается актуальной. По данным портала правовой статистики в 2017 году предварительно расследовано 45288 преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии. Важную роль в профилактике и коррекции девиантного поведения играет выявление факторов, способствующих его развитию. Одним из таких факторов, по мнению многих специалистов, является переживание субъективного отчуждения. Так, криминолог, доктор юридических наук М.Ю. Антонян считает психологическое отчуждение одной из важнейших причин преступного поведения (Антонян Ю.М., 2018). Е.Н. Осин, рассматривая отчуждение в рамках деятельностно-смыслового подхода, также указывает на возможную его связь с девиантным поведением (Осин Е.Н., 2007).

Целью данного исследования является описание и обобщение особенностей переживания субъективного отчуждения у подростков как фактора формирования девиантного поведения. В ходе работы были поставлены следующие задачи: определить понятие «отчуждение», «переживание субъективного отчуждения», описать основные подходы и современные исследования данного феномена; описать подходы к пониманию девиантного поведения, его видов и специфики проявления в детско-подростковом возрасте; выявить, обобщить, систематизировать и описать особенности переживания субъективного отчуждения у подростков как фактора формирования девиантного поведения.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что переживание субъективного отчуждения имеет прямую связь с интегральным показателем склонности к девиантному поведению у подростков, при этом имеются различия в связи переживания субъективного отчуждения со склонностью к аддиктивному поведению, склонностью к делинквентному поведению и склонностью к суициду.

В нашей работе отчуждение рассматривается как «такое состояние системы взаимоотношений человека с миром, при котором ценностные смысловые отношения не осуществляются человеком или не являются ведущим принципом регуляции его жизнедеятельности» (Осин Е.Н., 2007).

Под девиантным в нашей работе понимается «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» (Змановская Е.В., 2004).

В нашем исследовании приняли участие 59 подростков, юноши и девушки в возрасте от 13 до 16 лет (средний возраст – 14,5 лет), обучающиеся в общеобразовательной школе г. Москвы. Для выявления склонности к девиантному

поведению и переживания субъективного отчуждения в различных сферах жизни подростков, участвовавших в нашем исследовании, были использованы два опросника: опросник субъективного отчуждения для учащихся (ОСУТЧ-У) и диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения для учащихся общеобразовательных учреждений (ДАП-П).

На основании проведенного исследования выдвинутая гипотеза была подтверждена.

В ходе исследования было выявлено только 2 участника с высокой склонностью к интегральному показателю девиантного поведения. Выборка, состоящая из двух участников исследования, не может считаться репрезентативной. Таким образом, проведение исследования, направленного на выявление особенностей и характерных черт переживания субъективного отчуждения подростками, склонными к девиантному поведению, не представляется возможным.

При этом у 15 участников исследования была выявлена склонность к суицидальному поведению. Данные участники были выделены в отдельную группу. С целью выявить, какие аспекты переживания субъективного отчуждения (отчуждение от общества, от учебы, в межличностных отношениях, от семьи или от собственной личности) имеют наиболее сильную связь с суицидальным риском (и есть ли такие аспекты вообще) был проведен анализ среднего уровня выраженности каждого из вышеуказанных аспектов отчуждения в данной группе.

В результате были получены данные, согласно которым каждый из вышеуказанных аспектов отчуждения в среднем по группе развит «несколько выше среднего», однако ни один из них не развит на «высоком» уровне. Стоит отметить, что уровень выраженности отчуждения от собственной личности близок к порогу «высокого» уровня развития. В целом можно сказать, что в данной группе отчуждение от собственной личности развито несколько сильнее, чем все остальные аспекты субъективного отчуждения.

Были сделаны следующие выводы:

1. Связь уровня субъективного отчуждения со склонностью к делинквентности выше, чем со склонностью к любой другой форме девиантного поведения, а также с интегральным показателем склонности к девиантному поведению.
2. У подростков, склонных к суицидальному поведению, такой аспект субъективного отчуждения, как отчуждение от собственной личности, развит несколько сильнее, чем все остальные аспекты субъективного отчуждения.

Литература:

1. *Антонян Ю.М.* Психология преступления и наказания / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В. Е.Эминов. – Москва : Норма, 2018. – 321 с.
2. *Змановская Е.В.* Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : Учеб пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. *Осин Е.Н.* Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика : дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е.Н. Осин. – Москва, 2007. – 218 с.

Рефлексивный анализ способов решения задач детьми 7–8 лет при обучении основам шахматной игры

Никитина А.И.
магистрант факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kejaly@mail.ru

Научный руководитель – Гуружанов В.А.

Цель исследования: выявить влияние рефлексивного анализа способов решения шахматных задач на эффективность обучения игре в шахматы детей 7–8 лет.

Проблема. Современные методики преподавания шахматной игре ориентированы на освоение готовых комбинаций. Поначалу дети несколько лет изучают различные тактические приемы, и по итогу только немногие из них способны самостоятельно выйти на уровень усвоения стратегических законов шахматной игры – рефлексии.

Популяризация шахмат и внедрение данного курса как обязательного в российской практике – достаточно ново. Обучение игре в шахматы является обязательным предметом школьного курса в крупных городах (Москва, Санкт-Петербург) и неотъемлемым предметом внеурочной деятельности в остальных субъектах Российской Федерации.

Одним из популярных УМК по обучению игре в шахматы является учебно-методический комплект для начальной школы «Шахматы – школе» под авторством И.Г.Сухина, получивший гриф «Рекомендовано Министерством образования РФ». Он состоит из трёх УМК-блоков: а) «Шахматы, первый год»; в) «Шахматы, второй год»; в) «Шахматы, третий год». Данный курс предназначен для обычного учителя начальной школы, не знакомого прежде с шахматами. В пособиях для учителя детально описывается каждый из программных уроков (с вариантами) и объясняется самый элементарный шахматный материал (7).

Однако аспекту целенаправленного интеллектуального развития в процессе обучения игре в шахматы и созданию специальных технологий обучения детей шахматной игре, направленных на использование рефлексивного анализа способов решения задач, в данной программе, как и в ряде других утвержденных РФ до сих пор не уделено должного внимания.

В своей работе мы основывались на понимании рефлексии, разработанном в рамках концепции развивающего обучения. Рефлексия как умственное действие (6) представляет собой действие по выделению учащимся существенных оснований собственной мыслительной деятельности. Только после проведения рефлексивного анализа шахматной позиции шахматист может выбрать как оптимальный план игры в целом, так и конкретный ход в данной сложившейся ситуации.

В соответствии с этим возникают следующие исследовательские задачи:

1. определить шахматные задачи, в которых можно применить рефлексии на основе методики И.Г. Сухина при обсуждении способов улучшения позиции;
2. на ограниченном количестве детей 14 человек проверить возможность организации дискуссии и уточнить процедуру проведения;
3. провести формирующий эксперимент на (250 чел) по изучению рефлексив-

ного анализа как фактора повышения эффективности обучения игре в шахматы;

4. произвести анализ полученных результатов;
5. разработать рекомендации для педагогов по организованной работе по формированию рефлексивного анализа способов решения задач.

Методологические предпосылки исследования проблемы.

Предположение первое, при включении в процесс обучения рефлексивного анализа шахматной позиции детьми 7–8 лет, повышается эффективность обучения игре в шахматы.

Предположение второе, спешность в обучении игре в шахматы может быть связана в уровне развития системности мышления.

В соответствии с этими предположениями были разработаны уроки, на которых в ходе дискуссий дети 7–8 лет обучались навыкам рефлексии на основе УМК И.Г.Сухина «Шахматы – школе».

В настоящее время проходит обследование обучающихся по 1-х, 2-х классов на умение выполнять рефлексивный анализ шахматной задачи. Одновременно все испытуемые обследуются на уровень развития системности мышления по методике «Дополни набор» Ривиной И.В., Поливановой Н.И. (8). По итогам этого эмпирического исследования мы надеемся получить верифицированные данные о возрастных возможностях решения шахматных задач детьми 7–8 лет с использованием рефлексии.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986, 240 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996, 544 с.
4. *Давыдов В.В., Неверкович С.Д., Самоукина Н.В.* О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей /Вопросы психологии, 1990, N3, с.
5. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности /Под. ред. Давыдова В.В., Рубцова В.В.. М.: Психологический институт РАО, 1995, 227 с.
6. *Кучумова Е.Н.* Организация рефлексивного мышления у юных шахматистов. 2-ой Европейский конгресс по спортивным наукам. Дания, Копенгагин, 20–23 августа 1997г., том1, С. 665–666.
7. *Сухин И.Г.* Шахматы, первый год, или Там клетки чёрно-белые чудес и тайн полны. В 2-х частях / И.Г. Сухин. – Обнинск: Духовное возрождение, 2015. – 164 с., ил.
8. *Поливанова Н.И., Ривина И.В.* Диагностика системного мышления детей 6–9 лет. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 32 с.

Влияние игровых занятий на уровень тревожности и социализированность подростков

Никитина В.К.

студент факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

www.valerya@mail.ru

Научный руководитель – Чуракова Н.Н.

Последнее время достаточно быстро развивается интернет и технологии. Современные подростки все больше проводят времени с гаджетом. Опосредованное через телефон общение влияет на личность в целом: теряются социальные контакты в жизни, уровень тревожности повышается. В современном мире все развивается в довольно быстром темпе. Социальные приспособительные функции и навыки могут не успевать формироваться из-за скоростей коммуникационного взаимодействия, что приводит к нарастанию проявлений дезадаптации. Народные игры как раз помогают восстановить утерянные коммуникативные навыки, так как в играх происходит непосредственное взаимодействие с другими людьми, общение. В подростковом возрасте моральные установки наиболее подвижны, после чего ближе к юному возрасту гуманистические нормы и принципы закрепляются. Поэтому так важно играть, демонстрировать народные игры и в подростковом возрасте, так как игры содержат просоциальные образцы поведения.

Тревожность подростка бывает связана с социальными ситуациями и уровнем социальной адаптации подростка. В процессе социальной адаптации подросток приобретает навыки общения, присваивает нормы общества, после чего он может быть признан обществом. Чем больше подросток социализирован, тем ниже уровень тревожности (если тревожность вызывают ситуации взаимодействия). Социализация сочетает в себе адаптацию и автономию, то есть в процессе социализации происходит освоение личностью определенных образцов поведения путем познания норм, выработки соответствующего оценочного отношения к ним и усвоение их как собственных правил.

В нашей работе проанализирована сущность народной игры и влияние народных игр на воспитание и развитие участников, а также культурные приобретения в процессе игры. Данное изучение позволило сделать ряд выводов. Народные игры – важный инструмент обучения, воспитания, развития детей и подростков. Народные игры имеют свои незаменимые особенности, которые способствуют социальной адаптации участников. Дети и подростки приобретают навыки культуры общения, изучают границы другого человека, переживают в безопасных условиях страхи, одиночество и т.д. Народные игры формируют социально-значимые качества у человека, прививают гуманистические нормы, вырабатывают определенные привычки в поведении.

Эмпирическая часть была проведена на базе школы № 825 г. Москвы. Выборку исследования составили учащиеся 10 класса. Целью нашего исследования стало определение влияния народных игр на личностные особенности подростков, а именно – на тревожность и социализированность. Исследование состояло из трех этапов. На первом этапе проводилась диагностика личностных особен-

ностей подростков по таким параметрам, как: тревожность, социальная адаптированность, автономность, социальная активность, приверженность к гуманистическим нормам. Второй этап заключался в проведении игровой программы для определения степени влияния игровых занятий на уровень тревожности и социализированности подростков. Третий этап заключался во вторичной диагностике уровня тревожности, социальной адаптированности, автономности, социальной активности, приверженности к гуманистическим нормам.

В результате экспериментального исследования можно сделать вывод, что подростки действительно становятся более социально адаптированными после игровых занятий. Так как игровая ситуация так или иначе влияла на участников, был установлен социальный контакт между участниками, что благоприятно воздействовало на социальную адаптированность подростков. Кроме этого, игровые занятия увеличили приверженность подростков к гуманистическим нормам. Это обусловлено тем, что сами народные игры несут в себе просоциальные нормы. То есть подростки стали более социально-нравственно воспитанными. Однако в нашем случае игровые занятия увеличили уровень тревожности нескольких подростков. Возможно некоторые участники чувствовали себя скованно, переживали о своем образе в обществе, так как народные игры в настоящее время – совершенно нетипичный досуг для подростков, по нашему мнению.

Полученные результаты можно использовать в дальнейших направлениях исследования проблемы тревожности, социализированности подростков и влияния народных игр на личностные особенности подростков. В ходе работы была определена следующая перспектива: более длительная работа с подростками в форме игровых занятий, особенно с группой подростков с девиантным поведением, имеющие такие риски, как: суицидальные, алкоголизация, преступность и др.

Связь эмоционального интеллекта с субъективными признаками выраженности эмоциональных реакций в ранней взрослости

*Никифорова А.Р.
студент факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nasia216955@bk.ru*

*Научный руководитель – Кочетова Ю.А.,
Консультант – Ковалёва А.В.*

Несмотря на обилие и разнообразие исследований в области эмоциональной сферы человека, пока в современной науке нет универсального метода измерения эмоционального интеллекта (ЭИ) и эмоций.

Сэловей и Мэйер представляли эмоциональный интеллект как когнитивную способность, связанную с отслеживанием собственных и чужих чувств и эмоций, и дальнейшей переработкой эмоциональной информации. Гоулмен добавил к когнитивным способностям личностные характеристики [1]. Благодаря этим изменениям появились смешанные модели и модели способностей. Модель Д.В. Люсина отличается от других моделей тем, что в нее входят ког-

нитивные способности, и лишь те личностные характеристики, которые относительно прямо влияют на уровень эмоционального интеллекта и индивидуальные особенности. Эмоциональный интеллект представляется как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [2].

В данном исследовании приняли участие 11 человек (8 девушек и 3 юношей) в возрасте от 20 до 31 года. Род занятий – студенческая и рабочая деятельность.

Цель исследования: установить связь эмоционального интеллекта с субъективными признаками выраженности эмоциональных реакций.

Объект исследования: эмоциональный интеллект.

Предмет исследования: связь эмоционального интеллекта с субъективными признаками выраженности эмоциональных реакций.

Для диагностики общего уровня эмоционального интеллекта испытуемые заполняли методику оценки эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин). Данная методика позволяет измерять субъективные представления каждого участника о своих способностях, что в определенной степени может являться отражением объективного уровня эмоционального интеллекта.

Затем участникам исследования было предложено просмотреть эмоционально окрашенные изображения (фотографии), взятые из открытой международной онлайн-базы стандартизированных изображений (OASIS) (<http://www.benedekkurdi.com/#!/portfolio/project-4.html>). Каждое изображение имеет две характеристики (количественной оценки) в соответствии с осевой моделью эмоций Дж. Рассела [3]: валентность (valence), или знак (положительный или отрицательный) и уровень активации, вызываемый данным изображением (высокий или низкий).

Респонденты просматривали изображения (20 фотографий) в определенном порядке, по 10 секунд на просмотр каждой картинке. После каждой картинке, включался слайд с крестиком на черном фоне на 5 секунд. Сразу после просмотра изображений, респонденты давали собственную субъективную оценку каждому изображению с помощью бланковой системы оценки, так-называемого «манекена» (self-assessment manikin) [5]. На бланке респондент отмечал знак и силу возникшей у него эмоции в баллах.

Анализировали соответствие субъективных и объективных (из базы данных) оценок знака и силы эмоций, их связь с уровнем эмоционального интеллекта.

Анализ результатов

Для эмоциональных картинок, принадлежащих по базе данных к 1,2,3 блокам (позитивные-нейтральные, позитивные- ярко выраженные, негативные-нейтральные) значения по знаку эмоции оказались выше, чем по силе эмоции. Исключением стали картинки, относящиеся к 4 блоку (негативные- ярко выраженные), при оценке данных картинок респонденты показали обратный результат, возбуждение (сила выраженности эмоции) резко возросло, а знак эмоции резко понизился. Наши респонденты сильнее реагируют на стимулы, несущие негативный смысл, чем на стимулы, несущие позитивный смысл.

Имеются высокосignификантные положительные корреляции между субъективной и нормативной оценками: для силы $r=0,56$, $p<0.0001$, для знака $r=0,7$, $p<0.0001$. То есть, для выборки в целом по всем картинкам есть согласованность между нашими испытуемыми и нормативной базой (рис. 1).

Значения знака и силы эмоции по группе

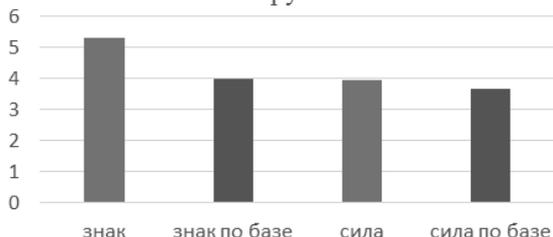


рис. 1.

Знак эмоции для всех картинок по субъективным оценкам у испытуемых в нашей выборке выше, чем по нормативным (из базы). Можно предположить, что наши испытуемые более позитивно настроены. Сильных различий по выраженности эмоций не было обнаружено.

Результаты по тесту ЭМИн были выше средних, ответы почти всех респондентов относятся к «высоким значениям», за исключением двух людей, чьи баллы указывают на «средние значения» ЭИ, однако связи эмоционального интеллекта с субъективными оценками и разницей с нормативными оценками (по базе) не было обнаружено. Данный результат может говорить о недостаточном объеме выборки или о том, что объективный уровень ЭИ респондентов в некоторой степени отличается от действительности, так как опросник выявляет, именно, представления людей о своем эмоциональном интеллекте.

Литература:

1. *Андреева И.Н.* Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» тематические сообщения // Вопросы психологии. 2008. № 5. С – 83
2. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22
3. *Russell J.A.* A circumplex model of affect // J Personality and Social Psychology 1980; 39: 1161–1178
4. *Benedek Kurdi & Shayn Lozano & Mahzarin R. Banaji.* Introducing the Open Affective Standardized Image Set (OASIS) // Behav Res (2017) 49: 457–470
5. *Bradley M.M., Lang P.J.* Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential // Journal of behavior therapy and experimental psychiatry. – 1994. – Т. 25. – № . 1. – С. 49–59.

Развитие учебной самостоятельности младших школьников в процессе выполнения учебных математических заданий

*Новов В.С.
студент магистратуры факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
novov_vs@mail.ru*

Научный руководитель – Зайцев С.В.

Системно-деятельностный подход, который лежит в основе ФГОС НОО, предполагает, что «...развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий... составляет цель и основной результат образования». Также при получении начального образования должно осуществляться «...формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку...» [2, с.17]

Мы согласны с определениями понятий «учебная самостоятельность» и «умение учиться», которые дают в своих работах Давыдов В.В. и Цукерман Г.А., как способности человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения, с одной стороны, а также, умение самостоятельно организовать свою учебную деятельность, с другой стороны. [1; 3]

Обучение в школе должно развивать у учеников учебную самостоятельность. В том числе на уроках математики.

При традиционном обучении на уроках математики педагоги применяют одни и те же методы проверки усвоенных знаний (способов действий): математический диктант, тесты, проверочные и контрольные работы. При этом контроль и оценка полностью лежит на учителе, у детей не формируется действие контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), что противоречит требованиям ФГОС НОО.

В настоящее время администрация (школьная, городская) особое внимание уделяет независимым диагностикам по различным. Однако они, как правило, вызывают у учителей негодование, а у учеников – существенные трудности при выполнении. Это происходит, на наш взгляд, из-за того, что они, работы, проверяют (или диагностируют) формирование и развитие метапредметных умений на предметном содержании. В отличие от традиционных школьных методов проверки: проверочные, тесты, контрольные работы и т.п., где проверяются в большей степени предметные знания, умения и навыки. И, практически, не уделяется время на диагностику метапредметных умений.

Это прямо сказывается на том, что развитие учебной самостоятельности «откладывается» на более высокую ступень образования.

Также, практически отсутствуют научно обоснованные методы, приёмы и психолого-педагогические условия использования учебных математических заданий традиционной системы обучения для развития у младших школьников учебной самостоятельности.

Мы считаем, что при выполнении небольших учебных математических заданий можно создать такие условия, при которых у детей будут развиваться самоконтроль и самооценка. Именно здесь это делать наиболее продуктивно, потому что при выполнении традиционных, типовых заданий дети отработывают умения применять изученные способы действия.

Нами предложена гипотеза: развивать учебную самостоятельность при традиционном обучении математики (не меняя содержания образования) возможно только при создании определённых психолого-педагогических условий:

- развивать действие самоконтроля и самооценки поэтапно, от развёрнутого алгоритма действий до полностью свёрнутого (навыка);
- дать детям самостоятельно выбирать вид задания для проверки усвоенных знаний (способов действий);
- дать обучающимся самостоятельно определять уровень подсказки учителем ошибок;
- позволить детям самостоятельно оценивать свою работу.

Третий класс начальной школы является благоприятным периодом формирования таких компонентов учебной деятельности, как контроль (самоконтроль) – определение уровня успешности овладения обобщённым способом действия, и оценка (самооценка) – определение того, что достиг ученик в результате своей деятельности, соответствует ли результат цели. Данные компоненты являются регулятивными метапредметными умениями. Основной целью нашего эксперимента было создание таких психолого-педагогических условий обучения, в которых будут эффективно развиваться эти умения.

На входе и выходе эксперимента для определения сформированности действий самоконтроля и самооценки проводились:

- диагностика концентрации и устойчивости внимания, корректурная проба (тест Бурдона) для младшего школьного возраста;
- диагностика самооценки, методика Дембо-Рубинштейн для младших школьников.

Для эксперимента нами были выбраны контрольные упражнения в виде готовых традиционных заданий и заданий-тестов из учебника «Математика. 3 класс» автора Моро М.И.

Для формирующего эксперимента нами были выбраны типовые задания: вычисление значения выражения в несколько действий; сравнение величин, выраженных в разных единицах измерения; нахождение периметра и площади прямоугольника.

Такой выбор обусловлен особыми претензиями учителей средней школы, обозначенными при анализе входных диагностик учащихся 5-х классов в начале учебного года.

В настоящее время проводится анализ полученных эмпирических данных и данных психологических диагностик.

Результаты эксперимента должны показать наличие либо отсутствие влияния созданных условий на формирование действий самоконтроля и самооценки.

Мы полагаем, что наше исследование даст возможность учителям создавать на уроках математики такие психолого-педагогические условия, которые будут способствовать развитию учебной самостоятельности младших школьников, что позволит существенно повысить качество образовательных результатов.

Литература:

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения [Текст] // М.: ИНТОР, 1996–554с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] // М-во образования и науки Рос. Федерации. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 53 с.
3. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности [Текст] // 2-е изд. – М.: Некоммерческое партнёрство «Авторский Клуб», 2015. – 432 с.

Целеполагание, как фактор успешного профессионального самоопределения

Овсеян Г.К.

студент факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

grigor353@mail.ru

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

В условиях цифровизации, изменения рынка труда, появления новых профессий, вызывающих неопределенность в завтрашнем дне, возрастают требования к старшеклассникам при планировании жизни. На смену, преобладающим в XX веке, когнитивным навыкам приходят гибкие навыки, одним из составляющих которых является целеполагание. Однако, как известно, для старшеклассников характерно непостоянство в принятии решений и, соответственно, недостаточные умения в постановке жизненных целей, приводящих абитуриентов к ситуации стресса из-за неясности своего будущего. В данной ситуации особо актуальна проблема соответствия профессионального самоопределения и планирования, с одной стороны, и личностных качеств, с другой. К данной проблеме обращались Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Д.А. Леонтьев, Тихомиров О.К., Божович Л.И., В.Р. Манукян, А. Маслоу и др.

Однако, проблема целеполагания в планировании профессиональных перспектив современных старшеклассников изучена недостаточно.

Поэтому целью нашего исследования является выявление особенностей целеполагания в ситуации профессионального выбора старшеклассников.

Объект исследования – особенности целеполагания современных старшеклассников.

Предмет исследования – особенности целеполагания современных старшеклассников в ситуации профессионального выбора.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, существует взаимосвязь между характером целеполагания и профессиональным выбором старшеклассников.

В исследовании приняли участие 30 студентов 1 курса колледжа: 17 юношей и 13 девушек в возрасте от 16 до 18 лет.

Исследование проводилось с применением следующего диагностического инструментария: анкетирование (авторская анкета) обучающихся; тест Дж. Голланда на определение профессионального типа личности (модификация Г.В. Резапкиной); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецова); анкета «Целеполагание и планирование жизни» (В.Р. Манукян).

Анализ результатов исследования.

Анкетирование обучающихся. У 47 % студентов колледжа выбранная профессия совпадает с направлением обучения. Однако, стоит отметить, что на вопрос «Почему Вы выбрали данную профессию?» многие испытуемые отвечали: «Другого выбора не было», «потому что заставили», «не знал куда еще пойти» и др. Данные ответы свидетельствуют об отсутствии осознанного выбора профессии. Также, к сожалению, существует практика отправки обучающихся после 9 класса из школ по причине плохой успеваемости в близлежащие учебные заведения среднего специального образования.

У 43 % выбранная профессия не совпадает с направлением подготовки, что может являться следствием навязанного мнения или моратория профессиональной идентичности. Учитывая тот факт, что студенты колледжа обучаются первичной профессии до конца остаются не ясны причины не совпадения выбранной профессии направлению подготовки. Мы считаем, что одной из возможных причин может быть плохо сформированные навыки целеполагания.

Тест Дж. Голланда на определение профессионального типа личности. Подавляющее большинство в выборке являются представителями артистического (53 %) и предприимчивого (47 %) типов личности, склонных к активности, общению, избегающих монотонной деятельности. Стоит отметить, что респонденты в нашей выборке обучаются по направлению подготовки «Печатное дело» и будущие профессии, по которым выпускники смогут работать это переплетчик, оператор электронного набора и верстки, наладчик полиграфического оборудования. Данные профессии требуют усидчивости, строгости в выполняемой деятельности, склонности к монотонным и однообразным поручениям. Данный факт может свидетельствовать о возможно ошибочном или преждевременном выборе профессии по причине отсутствия навыков целеполагания.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности. У 40 % респондентов выявлен мораторий профессиональной идентичности, а 30 % студентов находятся в статусе неопределенной профессиональной идентичности. Результаты полученные по данной методике свойственны для юношей и девушек в возрасте 16–18 лет, которые обучаются в старших классах школы. Однако, представители нашей выборки обучаются на уровне среднего специального образования, в рамках которого подготавливаются специалисты начального уровня квалификации по тем или иным профессиям. Данное явление так же может свидетельствовать о низком уровне развития навыков выстраивания дерева целей при планировании жизни.

Анкета «Целеполагание и планирование жизни». Испытуемым было предложено написать в анкете свои мечты, ожидания и цели. Лишь 32 % от общего числа написанных пунктов были связаны с целями, из которых 24 % и 20 % соответственно были связаны с такими жизненными сферами, как работа и образование. При этом, в процессе проведения данной методики нами было отмечено непонимание студентами, каким образом формируются цели, что может быть целью и т.д.

Анализ полученных результатов позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Большинство испытуемых находятся на стадии моратория и неопределенности в выбираемой профессии;
2. Установлено, что преобладающими профессиональными типами личности являются артистический и предприимчивый;

3. Выявлены особенности целеполагания и планирования жизни старшеклассников, такие как: преобладание краткосрочных целей; высокая значимость поставленных целей; цели, направленные на развитие; превалирование целей, основывающихся на собственных устремлениях и желаниях;
4. Плохо развитые навыки целеполагания приводят к трудностям в профессиональном самоопределении.

В связи с этим нами предложен комплекс мер для эффективного личностного и профессионального целеполагания, включающих в себя: увеличение самостоятельности старшеклассников; переход инициатив обучающихся в действия при помощи педагогов; помощь взрослых при постановке и планировании целей; внедрение в программу обучения занятий по развитию «мягких» навыков, в том числе навыка целеполагания.

Результаты нашего исследования могут быть полезны педагогам, специалистам по психологии подросткового возраста, профконсультантам, а так же родителям подростков.

Совершенствование системы первичной адаптации персонала в образовательном учреждении

Орехина М.В.
студентка Института «Иностранные языки,
социальные коммуникации и управление»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mariaorehina@yandex.ru

А.А.Скрынник
студентка Института «Иностранные языки,
социальные коммуникации и управления»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
missanastasia4444@gmail.com

В сфере образования адаптация персонала имеет большое значение в связи с ответственностью, возложенной на сотрудников этой области деятельности. Сфера образования – это, прежде всего работа с людьми, поэтому на сотрудников ложится огромная ответственность не только за свой имидж, но и за отношение к образованию в целом. Очень важно понимать, что от адаптации сотрудника в коллективе и на рабочем месте зависит не только эффективность работы, но и эмоциональное состояние других людей: коллег, обучающихся и их родителей.

Целью адаптации является приспособление сотрудников к новому месту работы для достижения эффективных результатов педагогической деятельности. В соответствии с целью адаптации можно выделить следующие задачи:

1. Создание благоприятных условий с целью совершенствования качества работы и увеличением производительности в трудовом процессе;
2. Обеспечение легкого вхождения в новый социальный климат и принятие новой социальной культуры;
3. Поддержка нового специалиста в обеспечении рабочего процесса, правильной постановке задач и целей работы.

В соответствии с заданными целями и задачами можно определить группы людей, на которых направлен процесс адаптации. Можно выделить группу мо-

лодых специалистов, для которых образовательное учреждение является первым местом работы. Так, второй группой станут сотрудники с опытом работы. В соответствии с этими группами существуют два вида адаптации персонала:

- Первичный
- Вторичный

В условиях современного образования, доля молодых специалистов заметно снижается. Молодые кадры всё меньше привлекает сфера образования при ключевом выборе профессии. Малая заинтересованность может быть обусловлена низкой заработной платой и психологическими нагрузками. Вследствие чего, можно предположить, что в сфере образования идёт процесс старения кадров.

Проведя анализ данных возрастного состава сотрудников школ г. Москвы, можно сделать вывод о том, что возраст педагогов в среднем составляет от 45 до 60 лет, при том, что доля молодых специалистов значительно меньше. Это проблема находит отражение в процессе неэффективной адаптации молодых специалистов.

Причинами такой адаптации является конкуренция между молодыми и опытными сотрудниками. Это происходит потому что, сотрудникам с возрастом всё сложнее найти новое место работы, а так же адаптироваться к новым условиям труда [1].

Следовательно, процесс адаптации молодых сотрудников подвергается трудностям со стороны поддержки опытных специалистов. Наставничество не проявляется в полной мере, поэтому необходимо принять меры по совершенствованию системы адаптации молодых сотрудников.

Адаптация молодых сотрудников в сфере образования может быть подвергнута следующим совершенствованиям [2]:

- Выделять заслуги более опытных специалистов на различных собраниях и педсоветах. Это поможет развеять предубеждения о вытеснении их молодыми кадрами;
- Ввести систему наставничества для молодых специалистов, что поможет наладить контакт между разными возрастными категориями и наладить психологический климат коллектива;
- Ввести общую систему нематериальной мотивации персонала, что поможет сделать условия поощрения равными между опытными и молодыми сотрудниками.

Таким образом, для более эффективной адаптации молодого персонала образовательных учреждений нужно рассматривать не только проблемы адаптации опытных сотрудников, но и трудности этого процесса для специалистов без опыта работы в этой сфере.

Литература:

1. Камкова О.В., Проблема адаптации молодого специалиста в различных сферах профессиональной деятельности // Вестник Герценовского университета. 2011. № 3. С. 62–65. ISSN – 2306–9880
2. Целютина Т.В., Муравлева Е.Ю., Методы управления адаптацией персонала в условиях преодоления последвий кризиса // Журнал Проблемы современной науки и образования. 2015.

Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию

Павлова Т.С.

студент института

«Иностранные языки, современные коммуникации и управление»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

tanya.pavlova19@yandex.ru

Научный руководитель – Николаева А.А.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема влияния особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию. Данная проблема возникла не случайно. Она объясняется тем, что в настоящее время, в связи с резким изменением образа жизни школьников, а также в связи с чрезмерным возрастанием психологических учебных перегрузок, обучающиеся уже начиная с начальной школы, испытывают огромные мотивационные проблемы.

Прежде всего, это касается резкого беспричинного снижения их успеваемости, появления в поведении немотивированных разнонаправленных страхов, затрудняющих проявление активности в школьной ситуации. К числу таковых относятся боязнь ответа у доски во время опроса учителя, страх сказать или сделать что-то не то или не так, повышенная напряжённость ученика в связи с непониманием изучаемого материала, и так далее [2].

Не менее важной проблемой, влияющей на формирование познавательной мотивации школьников, является повышенная информативность учебного процесса. Если раньше большой интерес для школьников имели книги, ведь именно в них они получали необходимую для себя информацию [3]. В настоящее время ситуация изменилась. На смену книгам пришёл интернет с его многообразием информации [1]. Это в свою очередь способствовало развитию некоторой психологической перестройки в структуре мотивации обучения и усвоения учебного материала. Дети стали думать не о том, что им надо запомнить изучаемый материал, читать что-то важное в данной учебной ситуации, а о том, что любую информацию они всегда могут найти в интернете. Это означает, что особенно напрягаться и переживать не стоит [2]. Данные умозаключения негативно сказываются на формировании познавательной мотивации обучающихся, независимо от их возраста и класса обучения [1].

С целью выявления уровня познавательной мотивации младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление уровня мотивации обучающихся 4 класса. Выборка экспериментального исследования составляет 33 человека, добровольно изъявивших желание принять участие в исследовании.

На основании полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Среди обучающихся 4 класса не наблюдается максимально высокого уровня мотивации к обучению в школе. Данная проблема вытекает из особенностей взаимодействия с учителем в начальном звене обучения, а также из стратегии внутрисемейного взаимодействия. Это обычный класс, в котором обучаются дети, имеющие средние способности к обучению. Однако, при наличии квалифицированной работы педагога на стадии адаптации, возможно

формирование у отдельных обучающихся максимально высокого уровня мотивации к обучению в школе.

2. Уровень высокой школьной мотивации среди обучающихся 4 «В» класса отмечается у 3 % обучающихся. Наличие такого показателя свидетельствует о том, что данная группа обучаемых мотивирована на обучение в школе. Они стараются получить как можно больше положительных оценок и для них большое значение имеет похвала учителя.
3. Положительное отношение к школе среди обучающихся 4 класса наблюдается в 60 % случаев. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, но сама школа больше привлекает их внеучебными сторонами.
4. Низкая школьная мотивация наблюдается в 30 % случаев. Подобные школьники посещают занятия неохотно, предпочитают пропускать школу и на занятиях заниматься посторонними делами.
5. Уровень негативного отношения к школе или школьная дезадаптация отмечается в 7 % случаев. Наличие подобного показателя свидетельствует о преобладании ярко выраженной степени дезадаптации данных обучающихся к школьной ситуации, в связи с чем им необходима помощь как со стороны педагога, так и психолога.

На основе анализа полученных данных стало возможным выявить несколько уровней мотивационного познания школьников:

1. Максимально высокий уровень мотивации. Обучающиеся, относящиеся к данному уровню, охотно принимают участие не только в обычных занятиях, но и в различных конкурсах, олимпиадах.
2. Высокий уровень мотивации к обучению. Данный уровень характерен для обучающихся, обучающихся без троек, но не отличающихся яркой выраженностью каких-то сверх способностей.
3. Положительное отношение к школе. Дети с данным уровнем познавательной мотивации приходят в школу лишь для того, чтобы пообщаться со сверстниками, похвалиться своими новыми приобретениями (красивая сумка, новая книга). Учебные мотивы относятся на второй план и особенно не волнуют детей.
4. Низкий уровень мотивационного познания. Данный уровень свидетельствует о том, что обучающийся испытывает какие-то проблемы, связанные с недоразвитием психических познавательных процессов и усвоения на этой основе учебного материала.
5. Негативное отношение к школе. Данный уровень имеют те обучающиеся, которые уже с начальной школы чувствуют свою полную не успешность, ненужность себя в школьной ситуации. Они изначально испытывают сильные переживания по этому поводу, но постепенно приспосабливаются к ситуации и не стремятся учиться хорошо. Они считают, что эти знания им не пригодятся.

Таким образом, на основании проведённого исследования уровня познавательной мотивации можно отметить, что в связи с наличием проблем дезадаптивного плана, связанных с низким уровнем познавательной мотивации и с негативным отношением обучающихся к школьному обучению необходимо проведение индивидуальных и занятий с отдельными обучающимися, а также групповых занятий с элементами тренинга, направленных на развитие познава-

тельной мотивации современных школьников. При этом необходимо помнить, что чем ранее начата работа по формированию познавательной мотивации, тем более она успешна не только на этапе младшего школьного возраста, но и на других этапах становления и развития школьников.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология, М.: АСТ, 2008. – 672 с.
2. *Землянская, Е.Н.* Теория и методика воспитания младших школьников. Учебник / Е.Н. Землянская. – М.: Юрайт, 2015. – 508 с.
3. *Николаева А.А., Савченко И.А., Мартыянова М.А.* Трансформация организационной идеологии в аспекте развития образовательной организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2 (23). С. 87–94.

Образ Я при разных уровнях креативности в подростковом возрасте

Павлюк Ю.Е.

*магистрант факультета
«Психология образования»*

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

pavlukjulia@mail.ru

Научный руководитель – Кулагина И.Ю.

В современном мире очень актуален не стандартный подход к работе. Необычные решения задач, оригинальные, авторские продукты в разных сферах деятельности – желание современности. Поэтому к креативности стремится большинство людей с активной жизненной позицией. В наши дни требуется – находить нетипичные решения задач, создавать оригинальную продукцию.

Понятие креативность впервые прозвучало в работах Д. Симпсона. Он говорил о креативности как об отказе от стереотипных способов мышления. С возникновением понятия «креативность» появились вопросы, на которые нужен был ответ: что такое креативность, как ее диагностировать, как соотнести творчество и креативность, от чего она зависит? Анализ научной литературы показывает, что выявлено соотношение интеллекта и креативности зависимость креативности от личностных характеристик зависимость креативности от культуры в которой живет человек. Но несмотря на множество исследований, работ по взаимосвязи «образа Я» и креативности нет.

Мы взяли для рассмотрения подростковый возраст, являющийся чувствительным для формирования личности и «Я – концепции». Становление Я – концепции подростка связано с анализом новых знаний о себе и о своих особенностях и составлением интегрального, целостного представления о себе, которое участвует в саморегуляции поведения личности подростка, стимулирует активность и желание самовыражения.

Цель исследования – выявить особенности образа Я в подростковом возрасте при разных уровнях креативности

Методологическую основу работы составляет культурно-историческая теория развития психики Л.С.Выготского, теоретические представления и данные о развитии самосознания (Бернс, Чеснокова, Прихожан), творческих способностей (Торренс, Богоявленская)

Методики исследования:

- Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант Е.Е. Туник. Образная батарея
- Тест М.Куна, Т.Макпартленда «Кто я?»,
- Проективная техника изучения Я посредством социально-символических заданий Р.Зиллера, Р.Хендерсона,
- Методика «Мои достоинства и недостатки» З.И.Васильевой, Т.К.Ахаян.

Анализ результатов

В исследовании приняли участие 40 человек, из которых 20 человек с высокой креативностью и 20 человек с креативностью в пределах нормы.

Мы выделили такие критерии: самооценка отношение к авторитету, склонность к индивидуализации, дифференцированность ответов, социальное Я, коммуникативное Я, физическое Я, **деятельное Я**, перспективное Я и рефлексивное Я.

У подростков с креативностью в пределах нормы выделены следующие показатели Образа Я:

- превалируют средние значения показателя самооценки;
- в отношении с авторитетами предпочитают партнерские отношения, ведомую роль
- склонны конформности
- дифференциация ответов преимущественно среднего уровня
- важен коммуникативный аспект
- низкий показатель уровня осознанности недостатков.

Для подростков с высоким уровнем креативности характерно:

- превалируют средние и низкие значения показателя самооценки
- в отношении с авторитетами предпочитают ведущую роль
- склонны к индивидуализации
- дифференциация ответов на высоком уровне
- низкий показатель коммуникативного Я
- средний уровень осознанности недостатков

Общими чертами можно выделить:

- превалируют два компонента образа Я социальное и рефлексивное
- Подростки в 90 % случаев не задумываются о своем будущем Я;
- хуже дифференцируют свои недостатки, чем достоинства.

Таким образом, можно сказать о том, что креативность взаимосвязана с формированием Я-концепции. У подростков с высокой креативностью уровень проработанности Образа Я выше, чем у подростков с креативностью в норме.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. –М.: «Прогресс», 1986.-422 с.3.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Р. на Д., 1983. –С. 3–35.4.
3. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. Соч.: В 6 т. -М., 1984.

Взаимосвязь группового статуса и уровня развития коммуникативной компетентности подростка

Пашина А.Е.

*магистрант факультета
«Психология образования»*

ФГБОУ ВО МГППУ. Москва. Россия

pashinaanastasiya5@gmail.com

Научный руководитель – Ермолаева М.В.

В современном обществе востребована коммуникативная, активная личность. Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует педагогов на необходимость формирования и развития коммуникативной компетенции учащегося. Развитие личности подростка в рамках реализации ФГОС осуществляется через формирование коммуникативных универсальных учебных действий, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, интегрироваться в группу сверстников и строить взаимодействия и сотрудничество со сверстниками, взрослыми и обществом в целом. ФГОС определяет состав коммуникативных действий: определение цели, функции участников, способы взаимодействия; постановка вопросов; выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализация; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. У педагога возникает необходимость в обеспечении комплекса условий для формирования коммуникативных универсальных учебных действий, для развития коммуникативной компетентности учащегося [3].

Актуальность исследования подросткового возраста отражена в работах таких ученых как Л.В. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.Д. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Д.А. Малюкова, О.Я. Воробьева, С.А. Барсукова, И.А. Зимняя, Г.А. Цукерман. Однако аспект взаимосвязи уровня развития коммуникативной компетентности подростков и группового статуса раскрыт не полностью и требует дополнительных исследований [1].

Проблема взаимосвязи уровня развития коммуникативной компетентности и группового статуса подростка является одной из актуальных в педагогической, возрастной и социальной психологии, так как принадлежность к различным социальным группам оказывает влияние на личность подростка, а от уровня развития коммуникативной компетенции зависит эффективность воспитания и обучения, а также социализация ребенка среднего школьного возраста [2].

Исследование коммуникативной компетенции важно с позиции проблемы дисциплины и успеваемости в средней школе, поскольку известно, что в этом возрасте учебная мотивация поддерживается мотивами самоутверждения, а многие случаи школьной дезадаптации связаны с проблемами в общении.

Литература:

1. *Ермолаева М.В.* Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. М.- Воронеж, 2008.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.-Воронеж, 2010.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. М., 2019.

Психологические механизмы манипулятивных воздействий в тоталитарных сектах

*Петкин А.А.
студент факультета «Юридическая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
petkin.upk@mail.ru*

Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.

Ключевые слова: психологическое манипулирование, тоталитарные секты, нетрадиционные религиозные организации.

В реалиях современного общества, с присущей глобализацией и информационной революцией увеличивают свое значение последствия взаимопроникновения потоков информации различного содержания, в том числе религиозного и псевдорелигиозного. Исследование манипулятивных механизмов, используемых адептами тоталитарных сект, является актуальной проблемой современного общества в связи с их направленностью на молодёжь, а также в связи с необходимостью обеспечения социальной безопасности населения, в том числе в Информационно-коммуникационной сети «Интернет».

Объект исследования: процессы манипулятивного воздействия в тоталитарных сектах.

Предмет исследования: психологические механизмы манипулятивных воздействий в тоталитарных сектах.

Гипотеза: Личный контакт адепта и завлекаемого лица, несет в себе большую значимость для принятия решения о вступлении в секту по сравнению с весомостью влияния печатной агитационной продукции, реализуемой тоталитарными сектами.

Для сбора эмпирических данных применялись следующие методики: Методика «Анализ жизненного решения: проверка на манипулирование и контроль сознания» (Е.Н. Волков)/

Выборка эмпирического исследования: 68 респондентов в возрасте 19–45 лет, состоящие в группах религиозных организаций или тоталитарных сект в Информационно-коммуникационной сети «Интернет». Средний возраст участников исследования составил 28 лет.

Тоталитарная или деструктивная секта – это организация или группа лиц, в основе которой лежит авторитарный тип правления с обязательным использованием методов привлечения и удержания новых адептов. При этом эти методы направлены на воздействие на сознание, чувства, волю.

По большей части в группу деструктивных культов входят псевдорелигиозные неокульты, которые не дают своим приверженцам права выбора, используя определенные психологические методы, которые не только удерживают человека в организации, но и наносят непоправимый вред его психическому и физическому здоровью.

Лидеры сект в повседневной практике используют многочисленные методы воздействия на своих последователей, включая манипуляции, внушение,

контроль над разумом, знакомство с экстатическими состояниями (техники расслабления, гипноза, медитативные техники расширения сознания). В целях привлечения и дальнейшего удержания в группе adeptов в тоталитарных сектах используют психологические манипуляции, как наиболее эффективный метод скрытого психологического давления.

В тоталитарных сектах достаточно широко используются манипулятивные воздействия – как для вовлечения новых adeptов, так и для удержания постоянных членов секты. Вербовка новых adeptов происходит достаточно быстро – в ряде случаев достаточно нескольких дней, чтобы было принято окончательное решение о вступлении в секту.

Первый контакт с сектантской организацией, после которого было принято решение о вступлении в секту, у большинства произошёл в виде встречи с сектантом на улице. Стоит отдельно отметить, что литература, рекламные листовки и буклеты, выпускаемые сектантскими организациями практически не оказывают влияния на принятие решений индивида о вступлении в секту.

По мнению ряда исследователей, наиболее мощными инструментами являются контроль сознания и манипуляция, так как именно с их помощью реализуется реформирование мышления. Они оказывают пагубное воздействие на психику рядовых последователей. Использование культовыми лидерами механизмов манипулирования и контроля сознания для своих последователей, формирует у них склонность к созданию шаблонов, снижает способность замечать особенности ситуации, становится причиной неадекватного поведения.

Мощное действие по удержанию adeptов в лоне секты оказывает культивирование ненависти и отвращения к членам секты, покинувшим организацию.

Проведённое эмпирическое исследование показало, что процесс вовлечения в секту нового adeptа занимает достаточно мало времени – большинство новобранцев принимают окончательное решение о вступлении в секту в течение нескольких недель, более того, около 30 % новобранцев подобное решение принимают в течение нескольких дней.

Молодые люди меньше подвержены манипулятивным воздействиям. Согласно нашему исследованию, чем ниже возраст испытуемого, тем меньше времени он провёл в секте. Т.е. молодые люди значительно быстрее способны различить истинные намерения секты и открыто высказать свои сомнения в правильности принятого решения, за что либо изгоняются из секты, либо находят в себе силы уйти самостоятельно.

По результатам эмпирического исследования, наша гипотеза подтвердилась, и было установлено, что личный контакт adeptа и завлекаемого лица, несет в себе большую значимость для принятия решения о вступлении в секту по сравнению с весомостью влияния печатной агитационной продукции, реализуемой тоталитарными сектами. Так как именно в личном контакте на улице или при посещении людей на дому представителями тоталитарных сект приглашали человека к участию в собрании, встрече, тренинге, где в свою очередь принималось решение об отношении себя, к части единого целого – «тоталитарной секты» при участии коллектива (других adeptов). Больше половины респондентов считают, что их подталкивали и даже принуждали при принятии решения именно в рамках встреч, тренингов.

Литература:

1. Волков Е.Н. Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культах / Е.Н. Волков // Журнал практического психолога. – 1996. – № 3.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, 2003.
3. Сушко Н.Г. Психологические основы манипуляции на примере секты / Н.Г. Сушко, Т.Ю. Венгер // Учёные заметки ТОГУ. – 2017. – № 4. – С. 339–344.

Гендерные различия эмоционально-личностных характеристик подростков, переживших распад семьи

Петухова С.А.

студент факультета

«Экстремальная психология»

Ф ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

27.1995@mail.ru

Научный руководитель – Екимова В.И.

Родительская семья является для подростка моделью социальной среды, в рамках которой он усваивает основные нормы и ценности общества. Развод в родительской семье рассматривается современными исследователями как крайне травматичное событие в жизни подростка.

Процесс распада семьи и сам развод может повлиять на подростка, особенно если он был вовлечен в конфликт взрослых или его заставляли выбрать между конфликтующими сторонами. Такая ситуация является травмирующей для подростка и имеет отрицательные последствия.

Распад семьи в подростковом возрасте может негативно сказываться на эмоционально-личностных характеристиках подростков (1).

Наше исследование проводилось на базе ГБОУ № 654 имени А.Д.Фридмана города Москвы. В исследовании приняли участие 62 подростка в возрасте 13–14 лет, учащиеся параллели 8 классов. Целью нашего исследования было: выявить гендерные различия эмоционально-личностных характеристик подростков, переживших распад семьи и определить особенности влияния распада семьи на эмоциональные характеристики подростков. В исследовании мы предположили, что распад семьи может привести к искажению эмоционально-личностных характеристик подростков: к повышенной агрессивности, тревожности и враждебности, и негативно влияет на их гендерную идентичность.

При анализе результатов психологической диагностики подростков из полных и распавшихся семей было выявлено, что последние характеризуются наличием отклонений в эмоциональных реакциях.

При исследовании агрессивных тенденций у подростков выявлены следующие особенности: подростки из неполных семей более склонны к физической агрессии, чаще проявляют раздражительность, обиду, подозрительность, вербальную агрессию и при этом испытывают чувство вины. И мальчики, и девочки из неполных семей отличаются повышенным уровнем враждебности в отличие от подростков из полных семей, у которых все показатели агрессивности находятся в пределах нормы.

При сравнении групп подростков из полных и распавшихся семей на наличие тревожной тенденции видно, что последние отличаются достаточно высоким уровнем тревожности. Необходимо отметить, что общий уровень тревожности повышен у мальчиков обеих групп. Причем подросткам из неполных семей присуща тревожность по шкалам самооценочной и межличностной тревожности. Особенно высокий уровень тревожности отмечается у мальчиков-подростков из неполных семей. Подобные отклонения в эмоциональных реакциях подростков из распавшихся семей могут привести к их дезадаптации в социальной среде.

При сравнении гендерных групп подростков установлено, что подростки из полных семей менее депрессивны. Девочки из полных семей более депрессивны, чем мальчики из полных семей, а девочки из не полных семей чаще всех демонстрируют депрессивные тенденции.

Анализ гендерных особенностей эмоционально-личностных характеристик подростков показал, что большинство девочек из неполных семей склонны к проявлениям тревожности, обладают повышенным уровнем агрессии, обиды и подозрительности. Мальчики же из неполных семей свойственен высокий уровень физической агрессии, обиды и чувства вины.

При оценке гендерной идентичности оказалось, что мальчики из полных семей обладают более выраженной маскулинностью, обладают присуще мужчинам качествами, остальные группы подростков скорее андрогинны (2).

Обобщая сказанное, следует отметить, что чувство защищенности и психологической безопасности более характерно для подростков из полных семей. У подростков из неполных семей данное чувство встречается реже, что провоцирует агрессивные и пассивно-оборонительные реакции, которые проявляются в повышенной агрессивности или тревожности и зачастую приводят к неадекватному поведению, потере активной жизненной позиции и социальной дезадаптации.

Литература:

1. Екимова В.И., Демидова А.Г. Подростковый возраст- все ли в норме? Комплекс диагностических методик для комплексного обследования учащихся средней школы. М.: Аркти, 2008. 70 с.
2. Екимова В.И., Филиппова С.А. Гендерные различия: социокультурный аспект // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 64–66.

Особенности школьной тревожности у младших подростков с разным уровнем успеваемости

*Погосян К.Э.
магистрант факультета психологии,
педагогике и социологии
АНО ВО МосГУ, Москва, Россия
pogosyan0322@gmail.com*

Научный руководитель – Гурова Е.В.

В рамках компетенции психолога находится изучение, как возрастных особенностей школьников, так и личностных проблем, которые могут появиться на разных этапах обучения. Среди них особенно важным является период перехода обучающихся из начальной школы в среднее звено. Данный переход знаменуется

адаптацией к новой ситуации обучения, которая включает в себя новые учебные предметы, появление большого числа учителей-предметников, значительное увеличение учебной нагрузки. Необходимо отметить, что этот процесс адаптации происходит на фоне не только новых социально-психологических условий, но и на фоне физиологических изменений младших подростков. Как утверждает Е.Г. Суркова переход из начальной школы в среднюю сопряжен с повседневными перегрузками, и они носят обыденный регулярный характер [2]. Успешность адаптации к данным перегрузкам определяется особенностями эмоционально-личностной сферы школьников. Важными показателями адаптации к обучению в средней школе выступает успеваемость и тревожность подростков [1].

Каким образом школьная тревожность проявляется у учащихся в зависимости от их успеваемости? Именно эту гипотезу мы проверяли в ходе нашего исследования.

В исследовании приняли участие младшие подростки пятого класса (11–12 лет), учащиеся одной из средних школ города Муром. Выборку исследования составили 86 человек из них, 51 мальчик и 35 девочек.

Для определения выраженности тревожности использовалась «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан. Уровень успеваемости младших подростков определялся на основе изучения школьной документации.

Для обработки полученных данных использовались методы: описательная статистика, критерий Краскела – Уоллиса.

Анализ успеваемости школьников показал, что 24,4 % учащихся успевают на отлично, 54,7 % пятиклассников имеют средний уровень успеваемости и 20,9 % – низкий уровень. Соответственно наша выборка была разделена на три группы. Первую группу составили школьники с низким уровнем успеваемости – 18 человек. Вторая группа – со средним уровнем успеваемости 41 человек. В третью группу вошли младшие подростки с высоким уровнем успеваемости 21 человек.

Изучение выраженности тревожности в целом по выборке показало, что 39,5 % пятиклассников характеризуются низким уровнем школьной тревожности, 37,2 % детей характеризуются средним уровнем тревожности и 23,3 % – высоким уровнем школьной тревожности. Результаты свидетельствуют о том, что большинство подростков успешно адаптировались к новым условиям обучения, успешно осваивают новые знания и не испытывают повышенной тревожности.

Таблица 1.

Значимость различий в разных видах тревожности у младших подростков с разным уровнем успеваемости (критерий Краскела- Уоллиса)

Виды тревожности	Средний ранг в группе			N	P
	низкая успеваемость	средняя успеваемость	высокая успеваемость		
Школьная	47,47	49,02	27,74	11,31	0,0035*
Самооценочная	56,17	44,05	31,40	9,82	0,0074*
Межличностная	41,83	45,59	40,24	0,81	0,6668
Магическая	38,08	42,31	50,81	2,91	0,2339
Общая	45,86	46,16	35,52	2,88	0,2367

Примечание: * – различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Данные представленные в таблице 1, позволяют сделать вывод о том, что школьная тревожность значительно ниже у третьей группы с высоким уровнем успеваемости, чем у первых групп ($N=11,31$; $p=0,0035$). Так же следует отметить, что показатели самооценочной тревожности уменьшаются от возрастания уровня успеваемости ($N=9,82$; $p=0,0074$). Это может быть связано с ситуацией перехода из начальной школы в среднее звено. В начальной школе хорошо успевающий ученик считается примером, так как тех, кто хорошо учится, хвалит педагог, а его мнение много значит в глазах класса, так как он является для них значимым лицом. При переходе в среднее звено ученик опирается на прошлую систему координат, но с возрастанием нагрузки и появлением новых предметов, а также учителей-предметников, где у каждого свое представление об «идеальном» ученике, это становится очень сложно. Со временем школьники адаптируются к новому учебному процессу и найдут для себя новые приоритеты.

Таким образом, установлено, что существуют достоверные различия в уровне тревожности у младших подростков с различным уровнем успеваемости по шкалам школьная и самооценочная тревожности. Школьная тревожность значительно ниже у учеников, относящихся к группе с высоким уровнем успеваемости. Показатели самооценочной тревожности закономерно уменьшаются от возрастания уровня успеваемости.

Таким образом, данное исследование показывает, как тесно в процессе перехода из начальной школы в среднее звено взаимодействуют показатели тревожности и успеваемости. Одно может служить индикатором другого. Зная эти особенности, школьный психолог может увидеть на ранних этапах определенные сложности, которые в дальнейшем могут превратиться в ряд проблем, и способствовать их своевременной коррективке.

Литература:

1. *Погосян К.Э., Гурова Е.В.* Особенности личностных качеств и показателей социально-психологической адаптации мальчиков и девочек при переходе в среднюю школу // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16–17 апреля 2018 г. / под ред. Б.Б. Айсмонта. М.: МГППУ, 2018. С. 373–376.
2. *Суркова Е.Г., Гребенникова Н.В.* Адаптация к повседневным перегрузкам у младших школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 2. С. 39–46.

Особенности рефлексии и мотивации учебной деятельности обучающихся 2–3 классов

*Подношкина М.В.
студентка факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mpodnozhkina@mail.ru*

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

Актуальность данного исследования обоснована тем, что мотивация в младшем школьном возрасте формируется в период учения ребенка в начальной школе. В возрасте 7–11 лет у детей учебная деятельность является ведущим видом деятельности, поэтому очень важно суметь придать мотивации определенную форму, то есть сделать ее устойчивым личностным образованием у ученика.

Объект исследования: рефлексия в учебной деятельности обучающихся 2–3 классов.

Предмет исследования: особенности рефлексии и мотивации учебной деятельности обучающихся 2–3 классов.

Цель исследования: исследовать особенности рефлексии и мотивации учебной деятельности обучающихся 2–3 классов

Гипотеза: имеется связь между рефлексией и мотивации учебной деятельности обучающихся 2–3 классов.

Методики, использованные в данном исследовании:

- методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д.Андреевой)
- диагностика школьной мотивации (Лусканова Н.Г.)
- диагностика рефлексии в учебной деятельности «неоконченные предложения» (модификация А. Б.Орлов)

В исследовании принимало участие 200 школьников (2–3 классы) в возрасте 8–9 лет, учащиеся в школе № 27 г. Балашихи.

На сегодняшний день существуют работы, посвященные школьной мотивации и рефлексии. Однако мы решили изучить эту тему на примере одного класса, проследить взаимосвязь учебной мотивации и рефлексии в течении 2 лет.

Практическая значимость моей научной работы заключается в том, что результаты исследовательской части могут быть использованы учителями в учебной деятельности.

Можно сказать, что имеется множество причин, способствующих школьнику успешно или неудовлетворительно осуществлять учебную деятельность. Учебная мотивация подвержена множеству факторов: социальные (семья, друзья, учителя), биологические (природные задатки и способности, физическое и психологическое здоровье), личностная активность[3]. Перед учителем ставится задача передачи всех необходимых знаний и умений своим обучающимся. Также в его цели входит сформировать благоприятный климат в классе для успешного развития учебной мотивации у школьника и усвоения нового учебного материала[1].

Исследования отечественных психологов направлены не только на исследование понятия «рефлексии», но и на запуск процесса обучения, где все больше

внимания уделяется рефлексии, способу проявления творческой деятельности личности обучающихся, где рефлексия выступает первостепенным и необходимым фактом процесса обучения. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, посвященной психологическому изучению аспектов рефлексии, показал, что различают 4 аспекта рефлексии: кооперативный, коммуникативный, личностный, интеллектуальный[2].

Проведенное исследование исходного и итогового диагностирования уровня развитости рефлексивных умений у младших школьников, позволило выявить общую направленность в развитии рефлексии познавательной, чувственно переживаемой и действенной сферах, что свидетельствуют о достаточном развитии умений владения механизмами рефлексивного мышления: «остановкой», «фиксацией», «отстранением», «объективизацией» и «оборачиванием». В ходе психолого-педагогической работы были разработаны рекомендации по руководству процессом развития рефлексии у младших школьников.

Литература:

1. *Баньковская Н.И.* Взаимосвязь мотивации к учебной деятельности со смысловыми образованиями личности школьника // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2015. № 1–1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-motivatsii-k-uchebnoy-deyatelnosti-so-smyslovymiobrazovaniyami-lichnosti-shkolnika>
2. *Кузнецова М.И.* Контроль и оценка учебных достижений младших школьников. / М.И. Кузнецова. // Начальное образование. – 2014, № 3. – С.18–23.
3. *Медведева П.А.* Исследование уровня школьной мотивации младших школьников // БМИК. 2015. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-urovnya-shkolnoy-motivatsiimladshih-shkolnikov> (дата обращения: 13.02.2019)

К вопросу о социально-психологических характеристиках учащихся кадетских классов

Полякова П.Д.
студентка факультета социальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Lina6209@yandex.ru

Научный руководитель – Литвинова Е.Ю.

В настоящее время в связи с изменениями в системе образования и выделением в качестве приоритета патриотического воспитания, становится вопрос об эффективности внедрения кадетских классов в общеобразовательные учреждения, а также выделение различий между общеобразовательными и кадетскими классами. Необходимо знать данные различия, ввиду того, что обучающиеся с разной воспитательной направленностью находятся в стенах одного образовательного учреждения. И для того, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие между ними, не нарушая образовательный процесс, нам необходимо учитывать особенности каждой направленности (3).

Из-за изменений в социально-экономической сфере современному гражданину необходимо обладать рядом качеств: уметь быстро ориентироваться и адаптироваться, обладать высокими нравственными ценностями, быть готовым к сотрудничеству, а также быть готовым выступить на защиту своей страны.

Внедрение в общеобразовательные школы кадетских классов дает возможность сделать упор на необходимые качества в процессе получения школьного образования.

Стоит отметить, что в данной работе мы имеем в виду именно кадетские классы, образованные на базе общеобразовательных школ, а не в специальных кадетских учреждениях, которые финансируются Министерством обороны РФ. То есть дети общеобразовательных классов и дети, обучающиеся в кадетских классах, находятся в стенах одного образовательного учреждения (1).

Психологам и педагогам в общеобразовательных учреждениях крайне важно понимать психологические характеристики учащихся для того, чтобы знать, какие учебно-воспитательные мероприятия необходимо внедрять в их учебную деятельность (2). Также глубокое изучение специфики образовательного процесса помогает выявить, на какие социально-психологические характеристики можно опираться, а какие стоит развивать более тщательно.

Наше исследование проводилось на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 810». В исследовании приняли участие ученики общеобразовательных и кадетских классов в возрасте от 15 до 17 лет. Мы не производили деление на классы (9 и 10), поскольку изучаемые нами характеристики, по нашему мнению, связаны с особенностями учебного процесса, а не с этапом обучения. Цель работы – изучить различия в уровне социального самоконтроля, толерантности к неопределенности, а также коллективистической направленности у обучающихся общеобразовательных и кадетских классов. Предмет – социально-психологические характеристики учащихся общеобразовательных и кадетских классов. Объект – социально-психологические характеристики подростков в контексте современной системы образования.

Основная гипотеза состояла в том, что социально-психологические характеристики обучающихся общеобразовательных и кадетских классов, а именно: социальный самоконтроль, толерантность к неопределенности, а также коллективизм, значимо различаются.

В нашем исследовании мы также выделили ряд частных гипотез:

1. Кадеты имеют значимо более высокий уровень социального самоконтроля и коллективизма, чем учащиеся общеобразовательных классов.
2. Ученики общеобразовательных классов имеют значимо более высокую толерантность к неопределенности, чем учащиеся кадетских классов.

Для доказательства выдвинутых гипотез мы использовали следующие методики:

шкала социального самоконтроля М. Снайдера; методика определения толерантности к неопределенности С.Баднера (в модификации Г.У.Солдатовой); методика «Показатели индивидуализма – коллективизма» («ПИК») (Л.Г. Почебут).

По результатам работы мы пришли к следующим выводам:

Наша основная гипотеза, состоящая в том, что социально-психологические характеристики обучающихся общеобразовательных и кадетских классов, а именно: социальный самоконтроль, толерантность к неопределенности, а также коллективизм, значимо различаются, подтвердилась.

Частная гипотеза № 1 также подтвердилась. Кадеты имеют значимо более высокий уровень социального самоконтроля и коллективизма, чем учащиеся общеобразовательных классов.

Наша частная гипотеза № 2 подтвердилась. Ученики общеобразовательных классов имеют значимо более высокую толерантность к неопределенности, чем учащиеся кадетских классов.

При проверке взаимосвязи статуса и параметра индивидуализма, значимой взаимосвязи между ним не было обнаружено.

Нам удалось рассмотреть лишь часть социально-психологических переменных, в дальнейшем мы планируем более глубоко проработать данную тему, рассмотреть другие социально-психологические переменные, а также более глубоко погрузиться в специфику образовательного и воспитательного процесса в кадетских классах.

Литература:

1. *Ермак М.А.* Особенности образовательного процесса в кадетских классах общеобразовательной школы. – СПб.:ТОГИРРО,2013.
2. *Кирилова Н.А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности // Вопросы психологии, 2000, № 4.
3. *Резанкина Г.В.* Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2006. – 124 с.

Связь личностных особенностей подростков и способов самопрезентации в социальных сетях

Поминова А.А.

магистрант факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

alenapominowa@yandex.ru

Научный руководитель – Рубцова О.В.

Современное подростничество развивается в цифровую эпоху, характеризующуюся не только новыми средствами связи, но принципиально иными видами культурных орудий, которые определяют особенности социального взаимодействия, а, следовательно, и специфику подросткового общения. Российские и международные исследования подтверждают возрастающий интерес молодых людей к ресурсам глобальной сети Интернет. Так, согласно социологическим опросам, около 40 % детей подросткового возраста выходят в Интернет каждый день. Четверть из опрошенных старшеклассников признались, что они буквально «живут в Интернете» – т.е. находятся он-лайн практически постоянно. И всего лишь 1–2 % среди опрошенных школьников московских школ сказали, что они не пользуются Интернетом.

Жизнедеятельность современных подростков характеризуется стремительной виртуализацией. Российские и международные исследователи отмечают, что количество времени, проводимого подростками в виртуальном пространстве, увеличивается с каждым годом, при этом все больше времени подростки уделяют собственной самопрезентации – в частности, в социальных сетях (Е.В. Аржаных, Г.В. Солдатова, Е. Баткаева, А.И. Затулий, А.В. Гордеева и др.). Правомерно полагать, что интерес к виртуальному пространству непосредственно связан с возрастными задачами и потребностями подростков, одной из которых является поиск собственной идентичности.

К различным аспектам использования подростками социальных сетей обращались исследователи (Гуркина О.А., Королева Д.О., Поливанова К.Н., Руб-

цова О.В., Собкина В.С., Солдатов Г.В., Чельшева и др.), однако проблема социальной сети как площадка для подросткового общения является до сих пор недостаточно изученной в современной российской психологии.

Цель исследования – выявить связь между личностными особенностями подростков со способами самопрезентации в социальных сетях.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют идеи культурно-исторической теории Л.С. Выготского; теоретические положения об особенностях развития личности в подростковом возрасте (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, К.Н. Поливанова, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин); научные подходы, указывающие на значение социальных сетей в жизни современных подростков (Е.В. Аржаных, Д.О. Королева, В. Плешаков, О.В. Рубцова, В.К. Смирнова).

Методики исследования:

- Тест «Кто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд);
- Тест на самооценку личности: «Я-реальное», «Я-идеальное» (Будасси С.А.);
- Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков А.Е. Личко;
- Контент-анализ страниц подростков в социальных сетях (изучение текстовой и графической информации, анализ различных способов самопрезентации) по следующим критериям:
 1. Аватарка (реальное фото или нет);
 2. Реальное имя или ник;
 3. Соответствие пола (М/Ж) с гендерным представлением себя в соцсети;
 4. Наполненность страницы (кол-во фотографий, информация о себе и пр.)
 5. Количество друзей;
 6. Эмоциональная окраска постов + наполненность самих постов (научные, цитаты, картинки и т.д.);
 7. Характеристика групп, в которых состоит подросток;
 8. Что преобладает больше на странице – фотографии, музыка, текстовые посты и т.д.;
 9. Закрытый или открытый профиль.

Анализ результатов:

В данном исследовании приняли участие 32 человека – подростки (16–17 лет), учащиеся в московском многопрофильном техникуме им. Л.Б. Красина.

На основе полученных результатов мы можем говорить о том, что:

1. У подростков с возбудимым, интровертированным и астено-невротическим типом акцентуаций характера было выявлено преобладание негативных записей, с которыми они делятся на своей личной странице;
2. Для подростков с сенситивным типом акцентуаций характера характерно скрывать информацию о себе в своём профиле;
3. Подростки с низким уровнем самооценки больше делятся с видеозаписями на своей личной странице и подписаны на большее количество групп, в сравнении с остальными подростками. Мы можем предположить, что подростки с низким уровнем самооценки имеют больше потребность в том, чтобы делиться понравившимся материалом для положительной обратной связи со стороны подписчиков и друзей;
4. Для подростков с преобладанием «Рефлексивное Я» наиболее характерно делиться фотографиями на своей личной странице.

Таким образом, мы можем утверждать о том, что личностные особенности подростков влияют на способы самопрезентации в социальных сетях.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2017.
2. *Хороших В.В.* Вариативность самопрезентации как предмет психологического исследования // Журнал Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки, № 1 (215), с.172–177, 2015.
3. *Шкуратова И.П.* Смыслы и мотивы общения людей в социальных сетях Интернета. – М., 2013
4. *Юрѳева Е.А.* Влияние социальных сетей на социализацию и систему ценностных ориентаций старших школьников // Вестник КГПИУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 218–222
5. Self-presentation and Social Media: A Qualitative Examination of the Use of Instagram by Amateur NPC Female Figure Competitors // A Thesis Presented To The Faculty of the Department of Kinesiology San José State University, 2015.

Особенности когнитивного компонента пресуицидального состояния несовершеннолетних

Пономарева Е.С.

студент факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

esp_st@mail.ru

Научный руководитель – Делибалт В.В.

В настоящее время проблема суицида, в том числе, среди подросткового населения, является актуальной для российской действительности. По данным ВОЗ за 2016 г. в России было совершено 31 самоубийство на 100000 населения в год, что выводит страну на 2-е место в мировом рейтинге. В диапазоне от 10 до 19 лет было совершено 8,2 самоубийства на 100000 населения в год, соответственно, Россия оказывается на 19-м месте. Следовательно, указанная проблема требует более подробного рассмотрения.

Объект исследования – пресуицидальное состояние, **предмет** – когнитивный компонент пресуицидального состояния несовершеннолетних.

Цель исследования – выявление и описание маркеров когнитивного компонента пресуицидального состояния.

Задачи исследования:

1. Описать феномен пресуицидального состояния, понятие «суицидальное поведение» и подходы к их изучению.
2. Раскрыть компоненты пресуицидального состояния.
3. Рассмотреть психологические особенности несовершеннолетних и специфику пресуицидального состояния у подростков.
4. Систематизировать подходы к изучению когнитивного компонента суицидального поведения и когнитивного маркера пресуицидального состояния.
5. Обобщить и проанализировать особенности когнитивного компонента пресуицидального состояния несовершеннолетних.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что существуют характеристики, описывающие когнитивный компонент пресуицидального состояния. В ходе анализа литературы мы выяснили, что это могут быть когнитивные искажения, в особенности дихотомическое мышление, а также свёрхобобщающий стиль автобиографической памяти.

Чтобы сформировать представление о когнитивном компоненте пресуицидального состояния, мы опирались на публикации Г.С. Банникова [1]; и работы А. Бека, рассматривавшего аспекты возникновения суицидального кризиса на фоне стрессовой ситуации, большая часть которых описывает когнитивный компонент [2].

Общая численность выборки – 40 человек. Нормативную выборку составили учащиеся 7 и 8 классов ГБОУ СОШ № 1210 (31 человек: 15 девочек и 16 мальчиков в возрасте 13–15 лет. Средний возраст – 14,29). Клиническую выборку составили пациенты ГБУЗ «НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ» (9 человек: 8 девочек и 1 мальчик в возрасте 14–15 лет. Средний возраст – 14,56). Далее выборка была разделена на 3 части:

1. Экспериментальная группа (Эк) – клиническая выборка. 9 человек.
2. Экспериментальная группа (Эр) – испытуемые из нормативной выборки, у которой были выявлены суицидальные риски. 17 человек.
3. Контрольная группа (К) – испытуемые, у которых не было выявлено суицидальных рисков. 14 человек.

В ходе исследования нами были использованы следующие методики:

- Для оценки выраженности суицидальных рисков – «Шкала одиночества» Д. Рассела, «Шкала безнадежности» А. Бека и «WHO-5 Well-Being Index».
- Для оценки выраженности когнитивных искажений – «Опросник когнитивных ошибок» Е.С. Ивановой.
- Для выявления стиля автобиографической памяти – тест незавершенных предложений SCEPT автора F. Raes. Текст методики был переведен нами с английского языка на русский.
- Методы математической статистики для анализа эмпирических данных – описательная статистика, критерий χ^2 , коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни.

Результаты. Шкалы методик «Шкала одиночества» Д. Рассела, «Шкала безнадежности» А. Бека и «WHO-5 Well-Being Index» имеют корреляцию на уровне значимости ($p < 0,01$). Выявляемые с помощью них характеристики имеют прямую связь.

Было выявлено, что показатели группы нормы «К» значимо выше показателей группы риска «Эр» по шкалам «Долженствование» ($p < 0,05$) и «Эффект статуса-кво» ($p < 0,05$). Показатели группы нормы «К» значимо выше показателей группы риска «Эр» ($p < 0,01$), а также показателей клинической группы «Эк» ($p < 0,01$) по шкале «Категориальная память».

Обсуждение результатов. Было выявлено наличие тенденций к суициду в группе риска и клинической группе. Низкая выраженность когнитивных искажений: долженствование (принятие решения с позиции «я должен») и эффект статуса-кво (принятие решения, минимально изменяющего текущую ситуацию), вероятно, свидетельствует о том, что эти когнитивные искажения могут играть роль психологических защит, препятствующих актуализации пресуицидального

состояния. Тенденция к более высокой частоте припоминания событий, относящихся к категориальной памяти (одинаковые повторяющиеся события, которые не носят стрессовый характер), возможно, способствует более быстрому возникновению, отработке и корректировке схем адаптивного поведения.

Выводы:

1. Выявлены характеристики когнитивного компонента, сопутствующие пресуицидальному состоянию: низкая выраженность когнитивных искажений (долженствование и эффект статуса-кво); тенденция к меньшей частоте припоминания категориальных автобиографических событий.
2. У респондентов из группы риска наименее, по сравнению с другими группами, выражены когнитивные искажения (долженствование и эффект статуса-кво).

Заключение. Указывая на значимость проблемы самоубийств, отметим, что когнитивный компонент пресуицидального состояния требует к себе больше внимания. В ходе эмпирического исследования были обнаружены его характеристики. Гипотеза была частично подтверждена.

Литература:

1. Банников, Г.С. Кризисные состояния абонентов Телефона доверия: вопросы диагностики и психологической помощи [Электронный ресурс] / Г.С. Банников, А.В. Ермолаева // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2013. – № 4. – С. 34–46. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65710.shtml (дата обращения: 04.11.2018).
2. Wenzel, A. A cognitive model of suicidal behavior : theory and treatment / A. Wenzel, A.T. Beck // Applied and preventive psychology. – 2008. – Т. 12. – № 4. – P. 189–201. – doi: 10.1016/j.appsy.2008.05.001.

**Зона ближайшего развития
универсальных учебных действий**

*Прохорова В.С.
студент кафедры Юнеско
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
vl-45.5_9@mail.ru*

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

Приоритетным направлением современного образования является целостное развитие личности обучающегося путем овладения им различных способов деятельности через формирование универсальных учебных действий (УУД). Имеются отечественные исследования зоны ближайшего развития предметных действий учащихся (И.А. Корепанова, А.Ю. Кильдюшова и др.). При этом недостаточно изучена зона ближайшего развития учебных действий. В нашем исследовании при изучении зоны ближайшего развития универсальных учебных действий мы опирались на данные международного исследования PISA, направленного на изучение наличия необходимых для полноценного функционирования в обществе знаний и умений у обучающихся, а также на исследование состояния смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития, проведенное М.Г. Ивлевой [1]. Полученные ею данные говорят о недостаточной сформированности просмотрового, ознакомительного и изучаю-

щего видов чтения, что указывает на трудности реализации смыслового чтения учащимися с ЗПР.

Опираясь на результаты данных исследований, мы разработали программу формирующего эксперимента, направленного на изучение зоны ближайшего развития универсальных учебных действий младших подростков с ограниченными возможностями здоровья. Исследование было проведено с 4 марта по 30 апреля 2019 г. В исследовании приняли участие 52 учащихся пятых классов в возрасте одиннадцати лет. Для проведения экспериментального исследования нами были организованы контрольная и экспериментальная группы, в которые входили обучающиеся с задержкой психического развития, а также их нормотипические сверстники. Исследование проводилось на базах образовательных организаций:

- МБОУ «Гимназия № 34» г. Ульяновска
- ФГБОУ «Школа «Покровский квартал» г. Москвы
- ОЧУ «Образовательный центр им. С.Н. Олехника» г. Москвы

Для экспериментального исследования ЗБР нами была разработана программа развивающих занятий, способствующих развитию навыка смыслового чтения и расширяющих зону ближайшего развития универсальных учебных действий у младших подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Эмпирическая часть исследования заключалась в проведении формирующего эксперимента.

Исследование проходило в 3 этапа:

- констатирующий эксперимент, предполагающий работу учащихся с заданиями кейса по русскому языку по теме «Сложные предложения».
- серия из 4 развивающих занятий, направленных на отработку техник смыслового чтения;
- контрольный эксперимент с использованием параллельных форм включал задания по теме «Вводные слова и предложения».

Для проведения диагностики ЗБР универсальных учебных действий нами был разработан вариант кейса заданий по русскому языку по теме «Сложные предложения». Данный кейс был направлен на исследование регулятивных и познавательных учебных действий:

- действие планирования (составление плана и последовательности действий; преобразование текстовой информации в модели в соответствии с задачей);
- действие контроля (сличение способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений; умение находить различия в объектах);
- смысловое чтение (осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прочитанных текстов; определение основной и второстепенной информации; восприятие текстов различных стилей);
- общеучебные универсальные действия (поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности);

В рамках формирующего эксперимента нами была разработана программа 4 развивающих занятий, направленная на формирование у обучающихся навыков смыслового чтения, знакомство с наиболее распространенными техниками смыслового чтения, закрепление знаний о стилях текстов.

Первое занятие носило пропедевтический характер и подразумевало актуализацию знаний обучающихся по темам «Виды и стили текстов», было направлено на знакомство обучающихся с понятием «смысловое чтение», его видами и наиболее распространенными техниками. В ходе практической части занятия была организована работа со следующими техниками смыслового чтения: «Толстые и тонкие вопросы», «Кластер», «Инсерт». Для отработки практических навыков обучающимся предлагался текст Т. Александровой «Светофорчик».

Второе занятие было направлено на отработку техники просмотрового чтения, основанной на работе с научным текстом. В ходе занятия актуализировались имеющиеся знания обучающихся о научном тексте и была разобрана тема «Изучающее чтение». Для практической работы учащимся предлагался текст «История русского алфавита – от азбуки до алфавита», а также задания по тексту, выполнение которых предусматривало применение изученных ранее техник смыслового чтения.

Третье занятие было направлено на работу с изучающим видом чтения, а также на актуализацию знаний обучающихся по теме «Художественный текст». Школьникам предлагалось прочитать небольшой рассказ («Надежный человек» Е. Пермяка), затем выполнить задания к тексту, применяя уже известные техники смыслового чтения. Также одной из задач данного занятия была работа с лексическим словарем (предлагались варианты заданий на понимание отдельных слов текста).

Четвертое занятие было направлено на отработку ознакомительного чтения на основе научно-публицистического текста. В ходе занятия актуализировались знания обучающихся о научно-публицистическом стиле текста, а также предлагались задания на понимание прочитанного, выполнение которых предусматривало использование школьниками знаний о техниках смыслового чтения. Для закрепления полученных знаний обучающимся предлагался текст «Как вы чистите зубы», опубликованный в тестовых заданиях PISA 2009 г.

Завершающим этапом было проведение контрольного эксперимента с использованием метода параллельных форм, направленного на оценку совпадения диагностической направленности и уровня сложности заданий с вводным кейсом. Обучающимся предлагалось выполнить задания кейса по теме «Вводные слова и предложения».

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о практической значимости разработанной развивающей программы и доказывают ее эффективность при разработке развивающих программ для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. *Ивлева М.Г.* Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение, 2016, № 3, с. 13–22.
2. *Корепанова И.А.* Опыт исследования зоны ближайшего развития// Психологическая наука и образование. 2004, № 4.

Мотивация учебной деятельности старших школьников с различными уровнями компьютерной игровой активности

*Пустыльникова В.Ю.
магистрант факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
pustjlnikova@gmail.com*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

В современном мире все более и более возрастает актуальность проблемы развития игровой компьютерной зависимости. Всемирной организацией здравоохранения зависимость от онлайн и оффлайн игр была включена в перечень МКБ-11. На сегодняшний день изучению этой проблемы посвящается все большее количество научных работ. Особое место по своему значению занимает здесь вопрос о игровой зависимости у детей, в особенности – старшего школьного возраста, именно старшие школьники среди других детских возрастов находятся в группе риска по уровню игровой аддикции в силу психологических особенностей данной возрастной группы, таких как высокая восприимчивость к любым внешним влияниям, перестройка ранее сложившихся психологических структур, изменения в формировании нравственных представлений и социальных установок. Особого внимания заслуживает исследование корреляции особенностей мотивационной и эмоционально-волевой сферы старшеклассников и степени их увлеченности компьютерными играми. На сегодняшний день в психолого-педагогическом научном сообществе не была достаточно освещена проблема исследования учебной мотивации и ее взаимосвязи с уровнями компьютерной игровой активности не только у детей старшего школьного возраста, но и среди всех возрастов в целом, что обуславливает актуальность нашего исследования. Стоит отметить, что в настоящее время лишь малое количество научных исследований посвящено игровой компьютерной зависимости в ряде исследований всех остальных аддикций, несмотря на то, что проблема Интернет-зависимости поставлена уже более трех десятилетий назад. Лишь немногие исследователи акцентируют внимание на особенностях подросткового возраста как предпосылке развития данного вида зависимости, большинство же существующих на сегодняшний день исследований посвящено коррекции последствий зависимости и реабилитации. Одной из целей своей работы над магистерской диссертацией, посвященной изучению учебной мотивации у старшеклассников с различными уровнями компьютерной игровой активности, мы ставим анализ и обобщение уже имеющегося на сегодняшний день опыта изучения проблемы зависимости от компьютерных онлайн-игр, а также конкретизацию научного представления о содержании понятия «компьютерная игровая зависимость».

Зависимость от компьютерных онлайн-игр представляет собой феномен аддиктивного поведения в рамках проблемы интернет-зависимости, однако выходит за ее рамки, так как включает в себя, помимо зависимости от виртуального пространства, активную игровую деятельность, сопровождающуюся проблемой ролевой идентичности. Игровая онлайн-среда позволяет человеку не только погрузиться в мир виртуальной реальности с принятием в нем

определенных ролей, но и сложить из этого копинг-стратегию. Так, многие исследователи феномена интернет-зависимости отмечают его эскапический характер – избегание реальной жизни и предпочтение ей виртуальной. Говоря об эскапическом характере зависимости от компьютерных игр, стоит подчеркнуть его деструктивную функцию, поскольку переживания от компьютерной симуляции воспринимаются сознанием как реальные – многопользовательские онлайн игры моделируют жизненное пространство. Очевидно, что в ситуации со старшеклассниками деструктивная функция таких копинг-стратегий оказывается зачастую более весомой, чем в более старших возрастах, так как в период кризиса и необходимости смены социальной школьной среды на иную, то есть необходимости заново выстраивать модели самореализации, гораздо более комфортным и легким способом достижения признания общества, своего места в нем становится именно полное погружение в виртуальное пространство.

Упомянутые выше особенности компьютерных игр могут предполагать корреляцию уровня игровой компьютерной зависимости не только с особенностями эмоционально-волевой сферы в целом, но и с мотивационной структурой личности. До возникновения проблемы возрастающей увлеченности школьниками компьютерными играми большинство авторитетных исследований указывало на позитивные изменения, происходящие в мотивационной сфере старшеклассников: повышение интереса к учебной деятельности в связи со складыванием новой структуры мотивов, связанных с необходимостью самоопределения, подготовкой к самостоятельной взрослой жизни, стремлением занять прочную позицию в обществе, более критичным подходом к собственному уровню знаний. У старшеклассника, готовящегося к поступлению в ВУЗ, возрастают учебные и социальные мотивы, меняется отношение к отметке как к объективному показателю готовности к экзаменам.

В ходе работы над магистерской диссертацией, нами был использован ряд методик, направленных на исследование мотивационной сферы старших школьников, играющих в компьютерные онлайн и оффлайн игры, а также уровня их увлеченности данной деятельностью. Из 60 учащихся одиннадцатых классов СОШ г. Москвы 42 человека выбрали проведение времени в интернете как одну из предпочтительных форм досуга, 28 из них – компьютерные игры. Авторская анкета по изучению степени увлеченности компьютерными играми показала высокий уровень эмоциональной привлекательности этого вида деятельности, а также низкий уровень самоконтроля опрашиваемого в игре. Данные примененной нами методики по изучению учебной мотивации старшеклассников показали, что у 80 % респондентов с отмечающимся высоким уровнем компьютерной игровой активности (5 и более часов в день) уровень учебной мотивации оказался сниженным. В процессе дальнейшего исследования нами видится необходимость расширения эмпирической базы, а также разграничения компьютерных игр на «онлайн» и «оффлайн» и выстраивания более подробной корреляции между активностью в них и мотивационной структурой личности старшеклассников.

Литература:

1. Шакирова Л.И. Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: Дис. канд. псих. наук. Казань, 2006.

2. Коваль Т.В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости: Дис. канд. псих. наук. Москва, 2013.

Взаимосвязь умения работать в парах и группах и самооценки школьников

*Пушкарева П.С.
магистрант факультета психологии и
педагогике начального образования
ФГБОУ ВО ЯГПУ, Ярославль, Россия
pushkareva@sch87.ru*

Научный руководитель – Невзорова А.В.

Статья посвящена проблеме использования оптимальных форм обучения для формирования адекватной самооценки школьников.

Проблема межличностных отношений – одна из острейших в современном начальном образовании. Трудности детей в общении, сотрудничестве друг с другом, являются причинами конфликтов в детской среде, негативно влияют на формирование детского коллектива.

Проблема возникновения и развития самооценки является одной из центральных проблем становления личности ребенка. Самооценка – это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознания человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.

В своей работе мы предположили, что развитие коммуникативных навыков у младших школьников посредством парной и групповой форм работы, может благотворно влиять на формирование адекватной самооценки.

Мы измерили уровень коммуникативных умений у 30 учащихся 1 класса с помощью методик Г.А. Цукермана «Кто прав?», «Дорога к дому». Результаты: 40 % учеников владеют коммуникативными навыками на низком уровне и такое же число на среднем уровне. Высокий уровень зафиксирован лишь у 20 % детей класса.

Затем мы проверили уровень самооценки школьников. («Лесенка» В.Г. Щур, «Три оценки» А.И. Липкиной.). Результаты: высокая самооценка – 40 %, адекватная – 30 %, завышенная – 27 %, низкая – 3 %.

Сопоставив данные по двум диагностирующим показателям, мы выявили, что у обучающихся со слабо развитыми коммуникативными навыками одновременно проявляется неадекватная самооценка не только в заниженной форме, но и в завышенной.

Низкий уровень коммуникативной компетентности приводит к снижению учебной успешности, хуже протекает адаптация школьника, снижается эмоциональное благополучие, что ведет к снижению уровня самооценки.

Для изменения данной ситуации педагогу важно выстраивать свою коррекционно-педагогическую работу комплексно, принимая к сведению тот факт, что уровень самооценки школьника так или иначе зависит от его коммуникативной компетентности.

Для предотвращения снижения учебной успешности, низкой адаптации школьника и для повышения уровня коммуникативной компетенции, а именно

парной и групповой работ, мы целенаправленно проводили формирующую работу, т.е. реализовывали выявленные нами организационные, содержательные и контрольно-оценочные педагогические условия в рамках уроков и внеурочной деятельности на протяжении 2 лет.

Занятия все были продуманы и выстроены таким образом, чтоб каждый учащийся мог выполнять свою роль, работая над общей целью и задачами.

О результатах нашей работы говорят данные контрольного замера и математическая статистика: высокий уровень коммуникативных УУД увеличился и составил 63 %, в то время как низкий в свою очередь снизился до 14 %.

Формирование умения младших школьников работать в парах и группах происходит эффективно, если учитель целенаправленно и систематически организует парную и групповую работу на уроках.

Наблюдая за динамикой изменения уровня самооценки, мы можем сказать, что ее показатели в большинстве случаев изменились, как правило, с завышенного на адекватный.

Вывод: обработка полученных результатов методами математической статистики подтверждает значимый рост уровня развития коммуникативных и организаторских умений, и подтверждает в статистическую значимости взаимосвязи между умениями работать в парах и группах и самооценки.

В условиях развития умений работать в парах и группах, благодаря совместной деятельности, каждый обучаемый почувствовал себя более уверенно и раскованно. У учеников повысилась ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда, стала активно формироваться адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей. Ученики стали более творческими, активными, коммуникабельными. Они свободно высказывают свою точку зрения по различным вопросам, но при этом уважают мнение других, научились диалог. Результаты диагностики показали значительное увеличение обучающихся с адекватной самооценкой..

Литература:

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М., 2008.
2. *Невзорова А.В.* Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. Ярославль, 2015.

Преодоление трудностей общения у одаренных подростков в театрализованных формах общения

Ризаева Ж.Б.

магистрант факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

jannet2010@yandex.ru

Научный руководитель – Кудрявцев В.Т.

Цель исследования: исследовать способы преодоления трудностей в общении у одаренных подростков в театрализованных формах общения.

Проблемой исследования при возникновении трудностей в общении является одним из типичных «рисков» в психическом развитии подростков. У одаренных подростков данный риск не снимается, а наоборот усугубляется. Поэтому очень важно искать пути преодоления. Мы исследуем эту проблему на изучении особенностей обучения и воспитания одаренных подростков, занимающихся в театральной студии.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ по проблеме трудностей в общении у одаренных подростков.
2. Подготовить программу эмпирического исследования.
3. Выявить у одаренных подростков, обучающихся в театральной студии, трудности в общении.
4. Изучить специальные приемы преодоления трудностей в общении подростков, занимающихся в театральной студии
5. Проверить эффективность приемов влияния театральных форм общения подростков на преодоление трудностей в общении.

Теоретико-методологической базой являются:

1. Представление об одаренности как проявлении креативности Б.М. Теплов, Э. Торенс, Д. Гилфорд, Д.Б. Богоявленская, В.С. Юркевич.
2. Концепция реалистичности здорового и развитого воображения Э.В.Ильенков, В.Т.Кудрявцев.
3. Теория сценического искусства, метода актерской техники и работы актёра над собой – система К.С. Станиславского.
4. Социоигровая педагогика А.П. Ершовой, основанная на идеях «потребностно – информационной теории личности» и театральной «теории действий» П.М. Ершова.

Для исследования реализовывалась программ творческих занятий (см. Приложение № 1 «Программа творческих занятий»), которая состояла из исследования уровня развития коммуникативных навыков креативности и практических занятий, направленных на преодоление коммуникативных трудностей в театральных формах общения.

В результате анализа полученных данных мы выявим уровень преодолению коммуникативных трудностей у одаренных подростков.

Программа занятий направлена на преодоление трудностей коммуникации в театральных формах общения.

Цель программы – сформировать коммуникативные навыки у творческих подростков через театральные формы общения

Задачи:

1. Провести первичную диагностику уровня коммуникативных навыков и креативности.
2. Создать и развить дружественную атмосферу.
3. Укрепить социально полезное отношение к оценкам, призам и номинациям.
4. Обеспечить условия для постоянной и легкой смены каждым участником своих рабочих интеллектуальных и физических позиций
5. Поддерживать эмоциональность детей и педагога.
6. Провести повторную диагностику уровня коммуникативных навыков у творческих подростков

7. Собрать полученные данные и систематизировать для дальнейшей математической обработки в соответствии с целями и задачами ВКР.

Основные педагогические принципы

- уважение личности ребенка;
- принцип деятельности – на занятиях дети находятся в постоянном процессе открытия новых знаний;
- принцип креативности – создание условий для творческого самовыражения;
- принцип вариативности – свобода выбора ребенком способов решения творческих заданий

Форма работы с детьми

Занятия проводятся с группой подростков 1 раз в неделю. Продолжительность занятий 1 час 20 минут. Программа занятий рассчитана на 12 занятий с февраля по апрель. В феврале и апреле проводится диагностика уровня коммуникативных навыков и креативности

Ожидаемые результаты

Созданные возможности проигрывания различных позиций в театральных формах общения способствуют преодолению коммуникативных трудностей у одаренных подростков.

Результативность программы будет оценена при помощи повторного исследования уровня коммуникативных навыков и сопоставление данных с данными первичного исследования.

Структура занятий

- Приветствие
- Разминка
- Основное социоигровое действие
- Обсуждение

Методы и приемы работы

- словесный (объяснение хода выполнения задания)
- практическое выполнение задания

Формы работы

- игры
- беседы
- практические упражнения

Диагностические методики

- Тест креативности Э.Торренса адаптирован в 1993–1994 годах для выявления уровня креативности подростков.
- Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера для выявления уровня коммуникативного контроля подростков.

Литература:

1. Антонова И.Г. Одаренные дети и особенности педагогической работы с ними // Одар. Ребенок. – 2011. – № 1. – С. 46–51.
2. Божьявленская Д.Б. Еще раз о понятии «одаренность»: методологические подходы / Образование личности. – 2014. – № 4. – С. 58–66.
3. Васильева Т.Н. Одаренность: проблемы психолого-педагогического сопровождения//Справ. Педагога-психолога. Школа. – 2012. – № 4. – С. 73–79.
4. Ершова А.П., Букатов В.М. Актерская грамота – подросткам. – М.: Ивантеевка, 1994

5. *Ершова А.П., Букатов В.М.* Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения школьников: пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии. – СПб., 2013
6. *Кудряцев В.Т.* Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность//Детский сад: теория и практика. – 2017. № 5. – С. 28–32.
7. *Ляшко Л.Ю.* Развитие системы поддержки талантливых детей / Л.Ю. Ляшко, Т.В. Ляшко, Е.О. Федоровская// Одар. ребенок. – 2011. – № 1. – С. 8–15.
8. *Станиславский Н.С.* Собрание сочинений в 8 ми томах. – М.: Искусство, 1960.
9. *Шустова О.А.* Работа с одаренными и мотивированными детьми//Образование в соврем. шк. – 2012. – № 7. – С. 8–13.

Влияние увлечения корейской популярной музыкой на формирование Я-концепции (на примере группы BTS)

*Рубцова Е.А.
студент института «Иностранные языки,
современные коммуникации и управление»
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
elizavetaray@gmail.com*

Научный руководитель – Кочетков Н.В.

Нельзя сказать, что 21 век стал пиком проявления утраты смысла жизни людьми. Однако, опираясь на постулаты экзистенциальной философии и психологии, можно предположить, что феномен «смыслоутраты», как минимум, не потерял своих позиций. Это происходит с совершенствованием общества потребления, что влечет за собой упадок универсальных ценностей [2]. «Экзистенциальный вакуум» как среда жизни человека не может не приводить к проблемам становления идентичности, формирования Я-концепции. В подобных условиях своеобразной копинг-стратегией будет выступать социальный эскапизм, который имеет множество проявлений – от зависимого поведения до ухода в различные субкультуры. Ярким примером последних лет может являться феномен современной корейской популярной музыки, число поклонников которой растет во всем мире чуть ли не в геометрической прогрессии (в 2013 году – более 10 миллионов, а в 2016 году – более 35 миллионов). Так, например, видео, впервые в истории набравшее более одного миллиарда просмотров и занесенное в Книгу рекордов Гиннеса как набравшее самое большое количество «лайков» является клипом именно южнокорейского исполнителя.

Целью нашего исследования – проследить влияние корейской популярной музыки (на примере группы BTS) на становление Я-концепции современных российских школьников.

Для достижения этой цели мы провели интервьюирование среди слушателей корейской поп-группы BTS. Всего в исследовании участвовали 134 человека в возрасте от 14 до 19 лет. Интервью включало в себя десять открытых авторских вопросов, которые были связаны с элементами, составляющими Я-концепцию: когнитивной, оценочной и поведенческой. Вопросы касались описания опыта изучения деятельности музыкального коллектива и изменений, которые произошли в жизни слушателей после знакомства с их творчеством и т.п. Обработка результатов проводилась с помощью контент-анализа.

Результаты эмпирического исследования показали, что когнитивный элемент Я-концепции респондентов изменился после активного увлечения творчеством группы BTS. Проводя ассоциации с образом собственного «Я» в реальной жизни и с образами, которые фигурируют в музыкальных композициях, участники интервью выбирали те песни, который могли бы описать их жизнь до и после знакомства с творчеством и деятельностью группы. Респонденты, описывая свою жизнь до, выбирали те ранние песни коллектива, в которых главными темами были «разочарование», «потерянность», «разрушение», «одиночество», «боль», «опасность», «ненависть», «непонимание», «пустота», «темнота», «смерть» и т.д. В то время как, описывая свою жизнь после, слушатели выбирали другие композиции, в которых на первый план выходили темы: «любовь», «принятие», «жизнь», «спасение», «свет», «мечта», «будущее», «борьба» и т.д.

В оценочном элементе Я-концепции слушателей также произошли кардинальные, по мнению участников интервью, изменения, которые направлены к улучшению отношения к себе самому, своему Я. Это проявлялось, в основном, в сфере принятия себя, любви к себе, уважения собственного тела и эмоций, ощущения собственной ценности и ценности собственной жизни.

Поведенческий элемент Я-концепции включает в себя смену поведенческих стратегий и тактик. Обработка результатов интервью показала, что под влиянием музыки респонденты активно начали заниматься собственным здоровьем и саморазвитием; в их жизни стали преобладать положительные эмоции; появился успешный опыт социализации; удалось найти цель в жизни или дело, которому они готовы себя посвятить и т.п.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что сильное увлечение каким-либо музыкальным жанром (или конкретной музыкальной группой) дает возможность быть включенным в соответствующую субкультуру, получить референтность в этой группе людей и, как следствие – способствовать становлению Я-концепции.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Поведение подростков в социальных сетях

Рузьяк Т.О.

студент факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

tanya_ice_blonde@mail.ru

Научный руководитель – Дозорцева Е.Г.

Проблема обеспечения медиабезопасности детей в информационно – телекоммуникационных сетях с каждым годом становится всё актуальней в связи с увеличением числа разновозрастных пользователей. Согласно российскому законодательству информационная безопасность детей – это такое состояние детей, при котором нет риска, связанного с причинением вреда физиологическому, психологическому и нравственному здоровью информацией, в том числе, которая распространяется в сети Интернет.

Взросление и социализация молодого поколения происходят сегодня в новых условиях. По сравнению с предыдущими десятилетиями поменялся образ жизни семьи и культурные нормы, мировоззрение и социальные установки, появились новые способы общения с развитием компьютерных технологий и Интернета.

Подростки – это уникальная категория современного общества. Они выросли в цифровом мире, полностью окруженные информационно-коммуникационными технологиями, поэтому социальные сети в Интернет являются неотъемлемой частью их жизни. «Если тебя нет в Facebook, тебя не существует!» – их главный жизненный принцип.

Несомненно, большую долю участников социальной сети занимает такая категория людей, как подростки, т.е. демографическая группа, выделяемая по возрастному признаку, от 11 до 15 лет. Эта категория в высокой степени подвержена воздействию со стороны общества и мира интернет-технологий, так как в этот период закладываются жизненные ориентиры и ценности. Наиболее популярной социальной сетью среди подростков является «ВКонтакте». Среднестатистический городской старшеклассник проводит в социальных сетях ежедневно от 1 до 5 часов, имеет от 50 до 100 виртуальных друзей; чаще общается с теми из них, с кем знаком в реальной жизни [3].

Помимо усугубления трудностей в межличностном общении, виртуальная среда содержит в себе угрозы личной и информационной безопасности. Так, 44 % подростков, зарегистрированных в социальных сетях, сталкивались с оскорблением в свой адрес (троллинг), 28 % – с клеветой (кибербуллинг), 17 % – с обманом и мошенничеством, 42 % – с распространением вредоносных ссылок [1].

Но делать вывод о том, что социальные сети однозначно негативно сказываются на развитии подростков, преждевременно. Исследование Л.Д. Дёминой и Т.С. Серединой (2011) показало, что активные пользователи «ВКонтакте» подросткового и молодежного возраста характеризуются положительным самоотношением; высоким самоуважением, принятием себя и самопониманием; верой в себя. Они открыты новому опыту и стремятся к обретению внутренней гармонии. Воспринимают себя как уникальную и неповторимую личность.

Активные пользователи более открыты новому опыту, более ориентированы на самореализацию; у них более выражены гуманистические ценности; выше спонтанность поведения; они хуже ориентируются в ситуациях регламентированного социального взаимодействия; чаще ждут негативной оценки своего поведения со стороны окружающих; имеют более развитый социальный интеллект, что проявляется в развитом умении контролировать свои эмоции и понимать эмоции других людей.

Чем больше пользователь имеет друзей ВКонтакте, тем выше его доброжелательность, открытость новому опыту, экстраверсия. Эмоциональная стабильность выше у тех пользователей, кто имеет немного виртуальных друзей. Экстраверты выкладывают много фотографий, их фотографии и картинки яркие, имеют определенную цветовую гамму; они состоят во многих группах, имеют много виртуальных друзей, создают много постов (записей на стене) и комментариев и пр.

Эмоциональная нестабильность (нейротизм) является одним из факторов, который влияет на активность пользователей в социальной сети. Вероятно, именно эмоциональная нестабильность подталкивает пользователя к активно-

сти (ставить лайки, оставлять комментарии, менять аватары, писать посты и пр.), способствует общению в более эмоционально безопасной, чем реальное общение, виртуальной среде.

Исследование коммуникативного поведения подростков 12–17 лет ВКонтакте [2] показало следующее:

1. в социальной сети подросткам легче знакомиться и общаться, чем в реальной жизни;
2. виртуальную среду подростки считают более безопасной, чем реальность. В социальной сети гораздо ниже уровень ответственности за свои действия, чем в реальной жизни;
3. активность и инициатива в общении в виртуальном общении выше, чем в межличностном;
4. в реальной жизни чувство одиночества подростки переживают чаще, чем в виртуальной среде;
5. при общении подростков в социальной сети преобладают три вида высказываний: шутка, агрессивные фразы и сообщения – привлечение внимания к себе;
6. в сети подростки чаще всего общаются на отвлеченные темы (17 %), обмениваются личной информацией (27 %);
7. социальная сеть открывает широкие возможности для удовлетворения потребностей в демонстративности, свободе самовыражения, понимании и эмоциональной поддержке, социальном одобрении. В реальной жизни у подростков меньше возможностей удовлетворить эти потребности;
8. мотивация социального одобрения является ведущей у большинства подростков – пользователей соц. сети. 97 % подростков отмечают высокую значимость для себя получения одобрения со стороны других пользователей в виде лайков, комментариев, подписок и количества друзей. Основным способом выражения одобрения и симпатии является «лайк»: чем больше «лайков», тем выше степень социального одобрения. Подростки стремятся получить как можно большего количества «лайков».

Возрастные особенности подростков влияют на особенности поведения в социальных сетях, а именно: желание общения выходит на первый план, и в социальных сетях можно легко общаться, заводить много друзей. Ведущей причиной активности в социальных сетях является возможность удовлетворения потребностей в общении в любое время вне зависимости от места нахождения, в самовыражении, самоутверждении, поднятии самооценки.

Литература:

1. Ключкова С.В., Хухлаева О.В. Общение в социальных сетях как фактор эмоционального благополучия подростков / В сборнике: Психологическое благополучие современного человека. 2018. С. 157.
2. Самосват О.И. Социальное одобрение как фактор коммуникативного поведения подростков в социальных сетях: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2016. 22 с.
3. Социальные сети в 2018 году: глобальное исследование – <https://www.webcanape.ru/business/socialnye-seti-v-2018-godu-globalnoe-issledovanie/>

Влияние инфраструктуры города Москвы на формирование ключевых компетенций обучающихся предпрофессиональных классов

Рябова В.И.

студент факультета «Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

vryabova@gmail.com

Научный руководитель – Беляева Е.Н.

Базовая основа реформирования российской системы образования опирается на компетентностный подход в связи с необходимостью решения проблемы соответствия с социальными и экономическими потребностями государства. Согласно прогнозу социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года необходимо обеспечить создание «условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека. Развитие сферы образования будет направлено на повышение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности». [1] В связи с этим при обучении школьников большее внимание уделяется формированию ключевых компетенций, направленных на самообразование и решение практико-ориентированных задач.

Результаты международных исследований PISA и TIMSS за последние годы показывают, что российские школьники умеют решать задания по отдельным предметам, но применение знаний для решения практико-ориентированных заданий у многих вызывает затруднение.

В Москве с 2015 года по итогам мониторинга рынка труда и определения профессий, которые будут востребованы в городе, реализуются проекты предпрофессионального обучения такие, как «Академический (научно-технологический) класс в московской школе», «Инженерный класс в московской школе» и «Медицинский класс в московской школе». В 10–11 предпрофессиональных классах акцент при обучении делается на приобретение знаний, интегрированных в разных предметных областях и развитии предпрофессиональных умений: решать практико-ориентированные задачи, работать на современном оборудовании, выполнять проектные и исследовательские работы, осуществлять осознанный выбор будущей профессии. Это становится особенно востребованным в настоящее время, так как последние научные разработки, конструкторские и инновационные решения осуществляются именно на стыке наук. Одним из показателей результативного участия образовательных организаций-участников проектов предпрофессионального образования является успешное выполнение школьниками предпрофессионального экзамена, который направлен на оценку не только знаний по предметам, но и на проверку умений учеников решать межпредметные практико-ориентированные задания. Стремительное развитие технологий во всех сферах жизни человека делают актуальным формирование у школьников умений самостоятельного поиска новой информации, применять полученные знания при решении практических задач и изобретательности. Ученик должен постоянно ориентироваться в меняющемся окружающем мире, понимать необходимость непрерывного обучения. Именно поэтому фор-

мирование таких компетенций, как информационные, учебно-познавательные и предпрофессиональные наиболее актуальны для школьников, осваивающих программы предпрофессионального обучения.

С целью создания условий для формирования информационных, учебно-познавательных и предпрофессиональных компетенций учащихся 10 классов проекта «Инженерный класс в московской школе» нами была разработана программа элективного курса «Будущий инженер». В процессе обучения по программе ученики использовали объекты городской инфраструктуры для решения практико-ориентированных заданий. Например, школьники определяли, какие конструкторские решения были приняты при построении Останкинской телебашни и Живописного моста.

Для оценки уровня сформированности информационных и учебно-познавательных компетенций учащихся предпрофессиональных классов, использовались следующие методики: «Диагностическая карта уровня освоения информационной компетентности» (И.А. Ключко), «Исследование познавательной активности учащихся» (Ю.В. Бойко, Л.А. Червякова), а для оценки сформированности предпрофессиональных компетенций учащихся – решение практико-ориентированных задач. В результате педагогического эксперимента подтверждена гипотеза исследования: организация обучения школьников предпрофессиональных классов проекта «Инженерный класс в московской школе» с использованием инфраструктурных объектов города Москвы способствует формированию информационных, учебно-познавательных и предпрофессиональных компетенций учащихся.

Практическая значимость работы состоит в том, что была разработана программа элективного курса «Будущий инженер», банк практико-ориентированных заданий и модель формирования информационных, учебно-познавательных и предпрофессиональных компетенций учеников предпрофессиональных классов проекта «Инженерный класс в московской школе», которые могут применять педагоги в своей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года. URL: <http://economy.gov.ru/minec/about/structure/depmacro/20182813>

Особенности отношений со сверстниками девочек-подростков, имеющих старших сиблингов

*Садыкова А.А.
магистрантка программы
«Детская и семейная психотерапия»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Rewyera@ya.ru*

Научный руководитель – Булыгина М.В.

Дружеские отношения со сверстниками в подростковом возрасте имеют особую ценность. Именно в этих равнопартнерских отношениях формируется личность, оттачиваются коммуникативные навыки, реализуются потребности в уважении, принятии. Умение выстраивать подобные отношения зависят от

многих факторов, в том числе от опыта построения отношений на равных в пространстве семейных отношений, с братьями и сёстрами.

В исследовании учитывалось, что старшие дети выступают для младших образцом социального поведения, а иногда и лицом более авторитетным, нежели родители [2]. Система взаимоотношений между братьями и сестрами – это значимый компонент социальной ситуации развития младших сиблингов.

Изучению сиблинговых отношений в современных исследованиях уделено недостаточно внимания. Имеющиеся сведения во многом противоречивы. Сиблинги помогают друг другу учиться осуществлению тесных взаимоотношений со сверстниками. Исследователи считают, что оптимальная разница в возрасте между сиблингами, необходимая для их максимально благоприятного развития, составляет 3–4 года [1]. Зачастую общение подростка со сверстниками- друзьями строится таким же образом, как и общение с сиблингом.

Целью нашего исследования было изучение особенностей отношений со сверстниками девочек-подростков, имеющих старших сиблингов. В исследовании приняли участие 50 человек. В первую группу вошли девочки- подростки, имеющие старших сестер (15 человек), во вторую – девочки-подростки, имеющие старших братьев; контрольную группу составили девочки – единственные дети (20 человек).

Были использованы методики: «Опросник межличностных отношений» (А.А. Рукавишников), «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас), «Опросник сиблинговых отношений сиблинговых отношений» (Adult Sibling Relationship Questionnaire by Stocker, Lanthier, and Furman), «Братско-сестринский опросник» (The Brother-Sister Questionnaire; S.A. Graham-Bermann, S.E. Culter). Сравнение данных по группам проводилось с помощью U-критерию Манна – Уитни, также был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена.

В результате корреляционного анализа выяснено, что в группе девочек со старшими сестрами: на компромисс в отношениях со сверстниками чаще идут девочки, у которых в отношениях с сестрой присутствует восхищение ($r=0,765$), принятие ($r=0,655$), привязанность ($r=0,523$), эмпатия ($r=0,578$), при этом должны отсутствовать принуждение ($r=-0,716$), конкуренция ($r=-0,676$), противоборство ($r=-0,658$) и поддержание границ ($r=-0,604$). Подростки, стремящиеся к сотрудничеству, поддерживают четкое поддержание границ в отношениях с сестрой ($r=0,542$). Стремятся к построению близких личных отношений с другими девочки, которые похожи со своими старшими сёстрами ($r=0,653$) и практически поддерживают друг друга ($r=0,676$). Чем чаще присутствуют ссоры в отношениях с сестрой, тем больше девочки колеблются при принятии решений, позволяя другим склонить себя к определенной точке зрения ($r=0,670$).

Полученные данные позволяют сказать, что негативные характеристики отношений девочек со старшими сиблингами сказываются на успешности установления контактов со сверстниками.

В группе девочек со старшими братьями: избегают общения со сверстниками девочки, у которых в отношениях с братом отсутствуют проявления власти и контроля одного сиблинга над другим ($r=-0,685$). Для девочек, которые привязаны к своим братьям, характерно нежелание приспособливаться, принося свои интересы в жертву ради других ($r=-0,531$). Повышение доминирования

($r=0,751$), сходства ($r=0,831$), знания ($r=0,542$), эмпатии ($r=0,545$) и восхищения ($r=0,555$) в отношении с братом, коррелирует у девочек-подростков с их зависимостью от мнения других при принятии решений. При этом, если доминирование ($r=0,579$), знания ($r=0,520$) и сходстве ($r=0,555$) в отношениях с братом, будут еще и поддерживаться границы в отношениях ($r=0,534$), то девочка скорее будет стремиться к взятию ведущих ролей в отношениях со сверстниками, принятию ответственности. При высоком уровне доминирования в отношениях с братом, девочка скорее будет стремиться к конформизму (принятию и принадлежности другим) ($r=0,580$), а также будет требовать от остальных установления с ней близких эмоциональных отношений ($r=0,538$).

Отношения с родителями также оказывают значимое влияние на отношения подростка со сверстниками и на отношения с сиблингами. Так в однополых парах сиблингов, девочки-подростки, избегающие кооперации и не стремящиеся к достижению своих целей в отношениях со сверстниками, чаще всего имеют положительные отношения с матерью ($r=0,653$) и отрицательные с сестрой (восхищения ($r=-0,604$), эмоциональная поддержка ($r=-0,539$), приспособление ($r=-0,623$), практическая поддержка ($r=-0,742$), принятие ($r=-0,518$), похожесть ($r=-0,628$) и противоборство ($r=0,566$)). Девочки, у которых негативные отношения с матерью ($r=-0,567$), а с сестрой, при этом, существует похожесть ($r=0,530$) и отсутствует соперничество ($r=-0,604$), чаще жертвуют своими интересами ради других, приспособляются к обстоятельствам.

В группе девочек с братьями, корреляционный анализ показал, что чем хуже у девочек отношения с матерью, тем чаще они идут на сотрудничество со сверстниками ($r=-0,555$). Добиваются же своих интересов в ущерб другому девочки, у которых положительные отношения с матерью ($r=0,636$) и высокий уровень эмпатии с братом ($r=0,540$).

Проведенный анализ по U-критерию Манна-Уитни, направленный на поиск значимых различий между двумя группами (сиблингами со старшими сестрами и сиблинги со старшими братьями), показал, что однополые сиблинги более зависимы, чаще колеблются при принятии решений (различия значимы на уровне тенденции при $p=0,068$). Также можно отметить, что у девочек с сестрами в отношениях чаще присутствует принуждение, чем у девочек с братьями (различия между группами значимы при $p=0,042$). У девочек, имеющих сестер, лучше отношения с матерью (различия значимы при $p=0,05$), чем у девочек, имеющих старших братьев.

Интересно, что значимых различий между группой детей с сиблингами и единственных детей в семье, найдено не было, что может объясняться либо недостаточным размером выборки, либо тем, что к старшему подростковому возрасту контакты со сверстниками уже в меньшей степени зависят от опыта сиблинговых отношений, нежели в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Тем не менее, выделенные связи позволяют увидеть нюансы специфики опыта сиблингового общения при выстраивании отношений со сверстниками, и могут быть использованы в практической работе консультирующих психологов и педагогов.

Литература:

1. Алмазова, О. В. (2013) Особенности образа взрослого сиблинга // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 29. С. 3.24.
2. Раис, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Раис. – Спб.: Питер, 2000–656 с.

Психологические корреляты перфекционизма у студентов колледжа

*Саттарова Р.М.
студентка факультета
«Экстремальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
rano.1212@mail.ru*

Научный руководитель – Литвинова А.В.

Перфекционизм подвергается анализу как сложный феномен, выражающий стремление субъекта к безупречности во всех сферах своей жизни, который может выдаваться как психологический ресурс, способствующий формированию профессионализма и самореализации. В работах отечественных и зарубежных психологов даны характеристики перфекционизма, которые способствуют процессу самосовершенствования, к ним относятся самоактуализация, мотивация достижения и самооотношение.

Перфекционизм может сочетать в себе как конструктивную функцию, т.е. как здоровый, отражающий стремление личности к совершенству и непрерывному саморазвитию, так и деструктивную функцию или нездоровый перфекционизм, который нарушает саморегуляцию, выражающуюся в недовольстве и разочаровании в себе, чрезмерной критике своего поведения и ощущении неконтролируемости жизни [2; 4; 9].

Таким образом, здоровый перфекционизм может способствовать совершенствованию своей деятельности у студентов колледжа, что определяет актуальность изучения психологических характеристик данного феномена. К таким характеристикам относится самоактуализация, определяемая как высшая стадия самореализации человека, с одной стороны, и как процесс выявления и реализации личностью своих возможностей – с другой [8].

Самоактуализация как ориентация личности на высшие достижения в сфере, к которой он находится, демонстрирует свое сходство с перфекционизмом. Тем не менее, в психологических исследованиях наблюдается недостаточное раскрытие взаимосвязи перфекционизма с самоактуализацией личности, особенностей перфекционизма в студенческом возрасте. [5; 6; 7]

С целью изучения психологических коррелятов перфекционизма было проведено опытно-поисковое исследование, в котором приняли участие 62 студента Колледжа связи № 54 города Москвы, среди которых 44 юношей и 18 девушек в возрасте от 17 до 20 лет (средний возраст 17,7 лет) В исследовании использовались такие методы, как тестирование и статистическая обработка данных. Исследование включало в себя проведение следующих методик: опрник П.М. Шусера, позволяющий оценить уровень перфекционизма, «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта (МПШ, в адаптации И.И. Грачевой [3]), позволяющая измерить уровень перфекционизма и определить характер соотношения его составляющих: перфекционизма, ориентированного на себя (ПОС), перфекционизм, ориентированного на других (ПОД) и социально предписанного перфекционизма (СПП); самоактуализационный тест – САТ (Э. Шостром, адаптация Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз) [1], измеряющий самоактуализацию как многомерную величину; опрник пер-

фекционизма Н.Г. Гаранян – А.Б. Холмогоровой, опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛЮ в ОС)» для подростков (В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь),

Для выявления психологических коррелят мы поставили перед собой задачу изучить связь перфекционизма у студентов колледжа с таким личностным явлением как самоактуализация в программе SPSS. Различия были рассмотрены при помощи критерия Манна-Уитни. Для выявления корреляции между самоактуализацией и перфекционизмом выборка по итогам тестирования была поделена на две группы: с высоким уровнем перфекционизма и со средним уровнем. Результаты исследования по первой группе показали следующее (Табл.1)

В данной таблице мы наблюдаем значимую корреляцию между шкалой поддержки и высокими стандартами деятельности. Связь прямая, положительная при уровне достоверности 0,05.

Таблица 1.

Корреляция 1 группы испытуемых по критерию Манна-Уитни

Самоактуализационный тест	Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюнтта и Г. Флетта	
Шкала принятия агрессии	Перфекционизм ориентированный на других	-,247*
	Опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова)	
Шкала поддержки	Высокие стандарты деятельности	,224*
Шкала познавательных потребностей	Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках	-,278*
Шкала представлений о природе человека	Возраст	,292*

*Примечание: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.*

Таким образом, чем выше у испытуемого показатели по шкале высоких стандартов деятельности, тем выше степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне.

Наблюдается положительная корреляция по шкале представления о природе человека и возрастом испытуемых (уровень достоверности $p < 0,05$), мы можем говорить, чем старше испытуемый, тем больше он склонен воспринимать природу человека в целом как положительную.

Отрицательная корреляция проявляется между шкалой принятия агрессии и перфекционизмом ориентированным на других людей, (уровень достоверности $p < 0,05$). Таким образом, можно говорить о том, чем выше балл по шкале агрессии, тем меньше требований предъявляет испытуемый к другим людям.

Так (уровень достоверности $p < 0,05$) отрицательная корреляция наблюдается, между шкалой познавательных потребностей и селектирование информации о собственных неудачах и ошибках, что означает, чем больше испытуемый стремится к получению информации, тем меньше он фиксирует свое внимание на неудачах.

Прямая связь между шкалами перфекционизма и самоактуализации означает, что чем выше уровень перфекционизма, тем выше отдельная характеристика самоактуализации. При этом для каждой группы студентов параметры взаимосвязанных характеристике различны. Например, в первой группе прямая связь

наблюдается между шкалой поддержки и высокими стандартами деятельности, а у второй группы – между шкалой самопринятия и перфекционизмом, ориентированным на себя.

Результаты нашего исследования подтвердили гипотезу, что перфекционизм и самоактуализация взаимосвязаны между собой по различным параметрам. Данная статья имеет в своей основе предположение, что конструктивный перфекционизм является фактором психологического здоровья, который следует развивать для успешной самореализации личности.

Литература:

1. *Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.* Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии. М.: Моск. ун-т, 1987.
2. *Гарянян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю.* Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал- 2001- № 4. С. 18–48.
3. *Грачева И.И.* Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал, 2006а. № 6. Т. 27. С. 73–80.
4. *Ларских М.В.* Конструктивные и деструктивные характеристики перфекционизма учителя // Вестник государственного университета управления. М., 2011.б № 4. С. 146–154.
5. *Ларских М.В.* Особенности структуры самоактуализации у лиц с конструктивными и деструктивными типами перфекционизма // Практическая медицина. 2014. № 2. С. 74–78.
6. *Литвинова А.В. Саттарова Р.М.* Особенности перфекционизма в студенческом возрасте // ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ Издательство Современного гуманитарного университета (Москва) Номер: № 6 Год: 2018, С.56–63
7. *Малкина-Пых И.Г.* Исследование самоактуализации и перфекционизма в структуре личности // Мир психологии. 2010. № 1. С. 208–217.
8. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности : сборник. М., 1982.
9. *Ясная В.А., Ениколопов С.Н.* Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157–158.

Особенности коммуникативных навыков младших школьников, обучающихся в мегаполисе и малом городе

*Селиванова А.Л.
студент-магистрант
факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
selivan6868@mail.ru
Научный руководитель – Дубровина И.В.*

Темой данной работы выступило исследование коммуникативных навыков младших школьников, обучающихся в мегаполисе и малом городе. В рамках новых образовательных стандартов перед современной школой ставится задача воспитания коммуникабельного, обладающего разносторонними знаниями человека. Поэтому процесс обучения нацелен на формирование личности готовой к динамичным общественным требованиям, к

тесному взаимодействию с другими людьми. Главными характеристиками выпускника школы являются его компетентность, мобильность, самостоятельность, доброжелательность, патриотизм, гармоничность, четкая гражданская позиция. [3]. Теоретический анализ показал, что хорошо развитые коммуникативные навыки младших школьников влияют на способности детей сотрудничать, договариваться, вести совместную работу в парах, мини-группах и группах, возможности отстаивать свое мнение, дискутировать, поддерживать друг друга, принимать позицию товарища, видеть недостатки свои и чужие. В ранее проведенных исследованиях крайне редко затрагивались темы об особенностях коммуникативных навыков учеников начального звена, обучающихся в мегаполисе и малом городе. Уточнение особенностей коммуникативных навыков младших школьников и их развитие в возрастном периоде 8–9 лет выступило целью данной работы. При поступлении в школу у обучающихся кардинально меняется весь образ жизни: появляются права и обязанности, требования, предъявляемые к ребенку. Деятельность переходит в разряд учебной, что приводит к серьезной перестройке в системе взаимоотношений с взрослыми и сверстниками.

Формирование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста обусловлено рядом обстоятельств. Каждый возрастной этап развития личности связан с ведущим видом деятельности, который развивается в определенной социальной ситуации, характеризуется появлением новых психических новообразований. Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, формирование высших психических функций и личности в целом происходит в младшем школьном возрасте в рамках ведущей на данном этапе деятельности – учебной. Учебная деятельность – основная в младшем школьном возрасте. Осознанный характер развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста является одной из особенностей организованного учебного процесса. [1,2] Новая социальная ситуация развития в жизни младшего школьника и появление психического новообразования – учебной деятельности, обуславливает необходимость постепенного освоения ребенком иных социальных отношений в условиях другого коллектива. Младшие школьники вступают в общение тогда, когда для этого имеются конкретные предметно-практические основания, которые обуславливают содержание их общения, его длительность, интенсивность и устойчивость. Содержание общения определяется главным образом учебной деятельностью. [1,2,3]. Проверка гипотезы проводилась на выборке 104 обучающихся: 52 ученика вторых классов школы города Москвы и 52 ученика вторых классов школы города Ивантеевка Московской области. В исследовании использовались стандартные, модифицированные методики: «Дорога к дому» Г.А. Цукерман – выявление согласованности действий в процессе работы, умение сотрудничать, договариваться; «Правая левая стороны» Ж. Пиаже – коммуникация как взаимодействие; «Открытки» Е.А. Мухортова, В.В. Барабанова, В.М. Кабаева – изучение уровня сформированности взаимодействия пары в ситуации предъявленной учебной задачи; «Кто прав» Г.А. Цукерман – выявление коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника. [1,2] Результаты диагностики по всем четырем методикам.

Методика	г. Москва количество, %			МО г. Ивантеевка количество, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Кто прав	11 21 %	26 50 %	15 29 %	17 33 %	25 48 %	10 19 %
Дорога к дому	18 35 %	30 58 %	4 7 %	23 44 %	27 52 %	2 4 %
Открытки	34 65 %	12 23 %	6 12 %	38 73 %	10 19 %	4 8 %
Правая и левая стороны	23 44 %	23 44 %	6 12 %	23 44 %	25 48 %	4 8 %

По данным методики «Кто прав» высокий уровень коммуникативных навыков имеют – 21 % детей, обучающихся в мегаполисе, средний уровень – 50 %, низкий – 29 %; методика «Дорога к дому» высокий уровень – 35 %, средний – 58 %, низкий – 7 %; методика «Открытки» высокий уровень – 65 %, средний уровень – 23 %, низкий – 12 %; методика «Правая левая стороны» высокий уровень имеет 44 % учеников, обучающихся в мегаполисе, средний уровень – 44 %, низкий – 12 % младших школьников, обучающихся в мегаполисе. В свою очередь, уровни сформированности коммуникативных навыков младших школьников, обучающихся в малом городе имеют следующие показатели: методика «Кто прав» высокий уровень – 33 %, средний – 48 %, низкий – 19 %; методика «Дорога к дому» высокий уровень – 44 %, средний – 52 %, низкий – 4 %; методика «Открытки» высокий уровень – 73 %, средний уровень -19 %, низкий – 8 %; методика «Правая левая стороны» высокий уровень имеет 44 % учеников, обучающихся в мегаполисе, средний уровень – 48 %, низкий – 8 % младших школьников, обучающихся в малом городе. Полученные данные количественно-качественного анализа позволяют сделать предварительные выводы о наличии незначительных различий в особенностях коммуникативных навыков младших школьников, обучающихся в мегаполисе и малом городе. По результатам полученных данных, можно сделать вывод, что учителя в своей работе используют вариативные методы, развивающие программы, действуют согласно ФГОС, учитывают индивидуальные, личностные особенности младших школьников, что помогает развитию коммуникативных навыков.

Литература:

1. Ссылка на статью в книге: *Барабанова В.В., Кабаева В.М., Мухортова Е.А.* Коммуникативные универсальные действия как основа формирования личностных образовательных результатов.// Развитие личностных образовательных результатов учащихся в современном образовании/ Т.А. Егоренко. Москва, 2017. – с.95–158. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=24319467>(дата обращения: 07.11.2018)
2. Ссылка на статью: *Барабанова В.В, Мухортова Е.А.* Проблема формирования коммуникативных универсальных действий младших школьников. педагогика и психология: Тенденции перспективы развития, сборник научных трудов по итогам международной научно практической конференции. 2015.с.242–244 . (дата обращения: 29.05.2019)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М.: Просвещение, 2010. – с. 36

Влияние учебной мотивации младших школьников на их индивидуальные особенности учения

Семейкин В.В.

студент факультета

«Психология образования»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Simeykin@mail.ru

Научный руководитель – Зайцев С.В.

Современное общество предъявляет к начальному общему образованию принципиально новые требования, в числе которых сформированность мотивации к обучению и познанию; формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС НОО, предполагает учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. Все вышеназванные факторы делают неизбежным изменение профессиональной позиции учителя, потребность в современной педагогической технологии, способной разрешить одну из проблем современного образования – определения характера взаимосвязи между структурой учебной мотивации младших школьников и их индивидуальными особенностями учения.

С целью изучения характера влияния структуры учебной мотивации младших школьников на их индивидуальные особенности учения было проведено исследование учащихся 3 класса.

На первом этапе исследования выявлялись обучающиеся с ярко выраженными различными доминирующими мотивами. Для этого была проведена диагностика в группе из 20 испытуемых по методике Матюхиной-Бадмаевой.

По результатам исследования выявлена фокус-группа из 11 учащихся с ярко выраженными доминирующими мотивациями (6 мальчиков и 5 девочек): 2 – с доминирующей мотивацией учения (18 %); 4- с доминирующей мотивацией общения (37 %); 5 – мотивацией достижений (45 %).

На втором этапе исследования с целью выявления индивидуальных особенностей учения было проведено шесть уроков «Самоучка» (методика Зайцева С.В) по предметам «Математика» и «Русский язык». В Маршрутных листах детей фиксировался результат выбора испытуемым способа учения (индивидуально/коллективно/ с учителем), способа контроля (самоконтроль/ контроль учителя/контроль одноклассника), средства контроля (контрольное задание/тест), способа оценки (самооценка/оценка учителя/оценка одноклассника). По окончании урока в протокол вносились ответы испытуемых из фокус-группы на вопросы после урочного интервью о том, почему они выбрали то или иное на уроке Самоучка.

Был выдвинут ряд частных гипотез:

1. Младшие школьники с доминирующей мотивацией учения предпочитают выбирать:

- На этапе учения – в качестве способа индивидуальную работу, поскольку в этом случае никто не мешает учиться.
 - На этапе контроля – в качестве способа самоконтроль или контроль учителя, а в качестве средства контрольное задание, поскольку его выполнение лучше всего свидетельствует об успешности овладения заданным умением.
 - На этапе оценки – самооценку или оценку учителем выполненного контрольного задания.
2. Младшие школьники с доминирующей мотивацией достижений предпочитают выбирать:
 - На этапе учения – в качестве способа коллективную работу, а в качестве средства теоретический материал, поскольку считают его легче.
 - На этапе контроля – в качестве способа самоконтроль, поскольку в этом случае есть шанс слухавить, исправить допущенные в Контрольном задании ошибки вместо того, чтобы честно отмечать их на листе, а, следовательно, получить более высокие оценки. В качестве средства тест, поскольку полагают, что он легче.
 - На этапе оценки – в качестве способа самооценку, поскольку в этом случае есть шанс слухавить и оценить себя повыше.
 3. Младшие школьники с доминирующей мотивацией общения предпочитают выбирать:
 - На этапе учения в качестве способа коллективную работу. При этом средство учения для них не имеет особого значения.
 - На этапе контроля в качестве способа контроль одноклассника. При этом средство контроля для них не имеет особого значения.
 - На этапе оценки в качестве способа оценку одноклассником.

Установлена статистически значимая взаимосвязь между структурой учебной мотивации младших школьников и их индивидуальными особенностями учения:

1. между уровнем мотивации учения и выбором самоконтроля и самооценки ($r=0,920$), контролем учителя ($r= 0,712$) и выбором контрольного задания ($r=915$).
2. между уровнем мотивации достижения и выбором способа обучения Теоретик ($r=0,978$), самоконтроля ($r=0,943$), теста как средства контроля ($r=0,935$) и самооценки ($r=0,946$).
3. между уровнем мотивации общения и выбором способа обучения Одноклассники ($r=0,907$), контроля и оценки Одноклассником ($r=0,968$).

По результатам после урочного интервью установлено, что выбор контрольного задания (54 % испытуемых) обусловлен стремлением попробовать свои силы, меньшим объемом, но большей степенью сложности (18 %) и новизной заданий по сравнению с ранее выбранным тестом (36 %). Как правило, обучающиеся после однократного выбора контрольного задания и удовлетворения своего познавательного интереса, больше к нему не возвращались.

Выбор испытуемыми теста (100 %) как средства проверки усвоенных знаний обусловлен уверенностью обучающихся в том, что он интересней и легче по сравнению с контрольным заданием (27 %), наличием вариантов ответов (45 %), опасением, что контрольное задание окажется значительно сложнее и можно получить плохую отметку (18 %), нежеланием выполнять контрольную работу (10 %)

Ни один из испытуемых не отмечал сложностей при выборе способов учения или способов контроля. Распределение на учебные подгруппы формировалось на 1-м уроке и не менялось до окончания исследования. Переход с одного способа учения на другой при работе в группах обусловлен договоренностью в группе и не зависит от доминирующей мотивации, что свидетельствует о ярко выраженной ориентации на мнение одноклассников. Как правило, данный переход осуществлялся со способа учения Практик на способ учения Теоретик после 2–3 уроков (64 %, обратно – единичные случаи, 18 %), когда группа решала, что данный способ учения уже не вызывает интереса и Теоретик оставался ведущим до конца исследования. Основным мотивом являлось отсутствие упражнений (27 %) и совместное изучение теоретического материала (27 %). Способ учения Практик выбирался обучающимися индивидуально исходя из нежелания читать большой объем материала, который казался им скучным (45 %).

Обучающиеся, работавшие в группе, чаще выбирали способ контроля Одноклассник (100 %), отмечая, что одноклассник более честно оценит работу, доверие к его оценке (55 %). Выбор проверки учителем (9 %) был единичным и, по-видимому, обусловлен желанием привлечь к себе внимание педагога, ориентацией на его мнение. Вместе с этим, данный способ оценки чередовался с проверкой одноклассником, членом учебной группы. Выбор способа контроля Самопроверка в ряде случаев также был обусловлен договоренностью в группе, желанием самостоятельно оценить свою работу (27 %), доверием к себе или тем, что обучающийся не был взят в сформированную группу (9 %).

Выбор способа учения Индивидуально был обусловлен отказом обучающегося во включении в группу или нежеланием/неумением работать «в команде» (9 %). Эти случаи единичные и после включения в группу более не повторялись. Обучающийся, который выбирал способ учения Индивидуально, на протяжении нескольких уроков не допускался в выбранную им группу и не предпринимал попыток включиться в работу других групп. Это свидетельствует о наличии устойчивых групп внутри класса и влиянии межличностных отношений на выбор способ учения.

Отсутствие выбора работы с учителем (100 %) и единичные случаи выбора способа контроля Учитель подтверждает мнение о том, что в 3-м классе происходят изменения в мотивационной сфере, когда мнение одноклассников становится доминирующим и увеличивается их самостоятельность, проявляющаяся в т.ч в самостоятельном формировании учебных групп и выборе способов и средств обучения без участия педагога.

Т.о, в результате исследования установлено, что о характере и уровне мотивации учитель может судить не только по успешности учебной деятельности, но и результатам выбора обучающимися способов и средств ее осуществления с учетом индивидуальных особенностей учения.

Литература:

1. *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: Изд-во МГУ, 1991
2. *Зайцев С.В.* Индивидуальная избирательность младших школьников в учебном процессе. В сб. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / Под научн. ред. И.С. Якиманской. – Москва-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. С. 33–91.

3. *Зайцев С.В.* Личностно ориентированное обучение младших школьников // Директор школы, № 3, 2005. С. 56–65.
4. *Зайцев С.В.* Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2009. № 5
5. *Зайцев С.В.* Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 3. С. 46–52.
6. *Зайцев С.В.* Учащиеся в ситуации выбора индивидуальной образовательной траектории / Педагогическая психология: учебник для бакалавров / Под ред. В.А. Гуружапова. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 493 с. Глава 6, с. 167–189.
7. *Зайцев С.В., Добрякова О.И.* Особенности изменения индивидуальных предпочтений младших школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68102.shtml (дата обращения: 30.05.2014). – С. 273–283.
8. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. М., «Педагогика», 1972.
9. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб. Питер, 2002
10. *Лейтес, Н.С.* Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Просвещение, 1971.
11. *Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.* Мотивация учения и её воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983.
12. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 2004.
13. *Матюхина М.В., Спиридонова С.Б.* Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2005
14. *Менчинская, Н.А.* Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью и развитие личности / Н.А. Менчинская. – М.: Просвещение, 1975.
15. *Рубцов В., Ивошина Т.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М., Изд-во МГППУ. 2002. – с. 272
16. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 194 с.
17. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

Имитационные практики в образовании при выборе вуза абитуриентами

Серкина Я.И

*доцент кафедры управления персоналом,
НИУ БелГУ, Белгород, Россия*

serkina_ya@bsu.edu.ru

В современной России все больше отмечается тенденция нестабильности во всех сферах деятельности. Так, отмечается нестабильность в экономике, в социальной сфере, в климатических преобразованиях. Риски постоянно сопровождают человека, неопределенность постоянно нарастает. Динамичные изменения, преобразования, которые затрагивают все области российской действительности, в том числе в сфере образования зарождают чувство тревоги и неуверенности в будущем.

Молодежь в отличие от иных категорий населения имеет свои специфические особенности, которые обусловлены особенностями психического и психологического склада.

Так, в настоящее время положение молодежи таково, что ей присущ высокий уровень социальной мобильности, активный процесс становления мировоззрения, не полная экономическая активность.

Социально-психологический склад свойств характеристики молодых людей выражается в следующем:

- общая неустойчивость психики (частая смена настроений, общего эмоционального фона),
- внутреннее чувство противоречивости;
- желание выделяться и отличаться от других членов общества и малых социальных групп,
- низкий уровень толерантности как к представителям первичных и вторичных социальных групп, так и к изменениям, происходящим в российском обществе в целом.

Ввиду этого при выборе вуза данные настроения отрицательно влияют на профессиональное самоопределение старшеклассника, потенциального абитуриента. Абитуриенты находятся в ситуации необходимости принятия решения. В данной ситуации действующий субъект напрямую сталкивается с вероятностной задачей, которая характеризуется неопределенностью, невозможностью рассчитать результат, который будет получен. Невозможно однозначно предвидеть, просчитать, будет ли результат успешным. В этой ситуации можно говорить о неопределенности как о непредсказуемости ожидаемых событий [1].

По результатам многочисленных исследований основными факторами выбора высшего учебного заведения абитуриенты считают местонахождение вуза, наличие интересной специальности и является ли учебное заведение государственным или нет.

Среди факторов выбора профессии абитуриенты, как правило, указывают оплату труда и престижность профессии. На принимаемое поступающим решение также оказывает влияние мнение окружающих [2]. Абитуриент в первую очередь обращается за советом к тем людям, которым он доверяет: к родителям, родственникам, друзьям семьи, учителям – именно они помогают старшеклассникам и поступающим выбрать высшее учебное заведение. Эти люди образуют референтную группу абитуриента.

В современных условиях специалистами отмечается отсутствие самостоятельности у большинства студентов по вопросу профессионального самоопределения. Так, при вопросе: «куда ты пойдешь учиться? почему?» большинство старшеклассников отвечают весьма туманно и зачастую называют учебное заведение, в которое они планируют поступить с другом, одноклассником.

Обозначенные выше аспекты предоставляют возможность говорить о том, что старшеклассники попросту не ориентированы в профессиональном аспекте, система их ценностей не сформирована.

Указанная тенденция ведет к разнообразным последствиям на следующем уровнях, а именно:

- на личностном уровне тенденция формирует депрессивный настрой, способствует развитию конфликта внутриличностной направленности, ведет к утрате времени и денег;
- на уровне конкретного социального института (вуза) тенденция приводит к уменьшению популярности вуза, к снижению имиджа профессионального образования в целом;

- на уровне общества тенденция способствует нерациональной растрате государственных денег, повышает уровень безработицы среди молодежи.

Все это говорит о необходимости более качественной профориентационной работы, способной обеспечить более осознанный выбор профессии. Представляется важным еще в рамках школы начать формировать у будущего студента систему ценностей. Так, этому могут способствовать разнообразные курсы, тестирования по типу и особенностям его личностных характеристик, а также беседы о будущем (о взрослой, самостоятельной жизни) [3].

Психологи отмечают, что сегодня дети при всей информационной развитости и активности имеют достаточно высокий уровень ведомости, не могут зачастую принимать твердое, осознанное решение, коллективный разум зачастую преобладает в классе, группе.

Подобная тенденция получила название имитационной деятельности в образовании. Задача школы, а в последствии профессионального учреждения (высшего или среднего уровня) сформировать у школьника понимание важности самоопределения, высокий уровень мотивации к дальнейшему профессиональному самоопределению.

В целом предполагается, что повышение уровня мотивации у школьников позволит сократить тенденции к проявлению имитационной деятельности старшеклассниками. В свою очередь сокращение проявлений подобной деятельности окажут положительное влияние на личностный уровень молодежи, а также на развитие всей системы образования в целом.

Считаем, что имитационные практики при выборе вуза есть отрицательное явление, которое необходимо искоренять посредством специальных техник и способов при образовательной, развивающей деятельности.

Литература:

1. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 129–132.
2. Пантелева О.О. Определение ключевых мотивов самоопределения старшеклассников на основе мониторинга их профессиональных ориентаций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. 2016. № 4(42)
3. Тимошкина М.В. Мотив выбора вуза и профессии современной молодежью (на примере первокурсников ЮГУ) // Вестник Югорского государственного университета. 2016. № 4(51).

Учет возрастных особенностей подростков в преподавании естественнонаучных дисциплин

*Сибирмовский Д.Ю.
магистрант ФГБОУ ВО МГППУ
dmitryjs@mail.ru*

На данном этапе развития не только общества, но и системы образования, центральным стал поиск новых форм и методов преподавания всех дисциплин в средних образовательных учреждениях для соответствия нормам и потребностям современного общества. Одной из задач преподавания естественнонаучных дисциплин в основной и средней школе является формирование у школьников Естественно-Научной Картины Мира.

Перед учителями естественнонаучных дисциплин стоит задача сформировать знания, чтобы эти знания стали частью сознания учеников. Чтобы понимание, что во Вселенной все взаимосвязано, физические законы едины и следуют один из другого, стало знанием самого ученика. Именно на уроках физики формируется интерес к получению нового знания, к выстраиванию этого интереса, как части сознания школьника.

Изучение существующих методических и дидактических пособий по данной дисциплине; опыт работы учителей, которым они делятся на семинарах и конференциях; деятельность учащихся, показывает, что игнорирование современных знаний о коммуникационных особенностях подростков, доступных для них средстве передачи информации, уже начинает оказывать тормозящее действие на процесс обучения – этим определяется актуальность проведенного исследования.

В современной психолого-педагогической литературе, монографиях, статьях, выступлениях на семинарах и конференциях обсуждают варианты: когда и какой из разделов физики следует изучать со школьниками, как достичь максимальной эффективности в момент преподавания и долгосрочной перспективе.

Необходимо перейти от диспута «что преподавать», к диспуту «в какой форме преподавать». И вместо решения проблемы «на каком этапе взросления учеников, какие разделы физики будут лучше осваиваться учащимися» начать поиск и решать «как сделать подачу материала максимально доступной для учеников данной возрастной группы».

Проблемой исследования является поиск ответов на вопросы о том, какой должна быть система педагогических приемов, направленных на успешное формирование предметных знаний, а также универсальных учебных действий у учащихся основной школы при изучении естественнонаучной дисциплины физика.

Исследовались социализация обучающихся при обучении физике в домашних условиях, достижение метапредметных и личностных результатов на уроках физики на основе организации целенаправленных самостоятельных действий учащихся, система обобщенных способов деятельности и ее формирование как средство подготовки школьников к итоговой государственной аттестации по физике, индивидуальная траектория изучения физики и ее формирование в информационно-образовательной среде, понятийное мышление и пространственно-временные представления обучающихся на пропедевтическом этапе обучения физике. До сих пор нет достаточного количества исследований на предмет учета возрастных особенностей подростков в преподавании естественнонаучных дисциплин на примере физики.

Теоретическую основу исследования составили труды о возрастных особенностях подростков (Аргуновой Т.В., Выготского Л.С., Давыдова В.В., Дубровиной И.В., Кон И.С., Мухиной В.С., Эльконина Д.Б. и др.); основах организации учебного процесса (Выготского Л.С., Габай Т.В., Гальперина П.Я., Исаева И.Ф., Сластенина В.А. и др.); оптимизации учебного процесса, модернизации традиционных форм и методов обучения с помощью применения инновационных технологий (Бабинского Ю.К., Занкова Л.В., Краевского В.В., Лернера И.Я., Махмутова М.И.); а также исследования о практическом использовании активных методов в процессе обучения (Балаева А.А., Теплышева В.Ю., Трайнева В.А. и др.).

Работы о применении активных методов как способствующих повышению познавательной активности обучающихся (Кождапировой Г.М., Котикова Д.С.);

развитию творческих способностей и нестандартности мышления (Библер В.С., Брушлинского А.В., Яковлевой Е.А.); активизации самостоятельной деятельности (Браверман Э.М., Скуратова А.Н., Петунина О.В.); повышению учебной мотивации (Марковой А.К., Щукиной Г.И.); эффективному усвоению большого объема учебной информации (Латышевой З.И.) и других.

В исследовательской работе приняли участие обучающиеся 7 классов «Л» и «М» в количестве 47 человек и 8 классов «А» и «Б» в количестве 47 человек ГБОУ «Школы № 1280» города Москвы.

При проведении констатирующего и контрольного этапов исследования использовались методики: «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» Матюхиной М.В.; тест – опросник направленности учебной мотивации (ОНУМ) Гурьевой О.А..

Для анализа результатов исследования использовались методы статистической обработки данных: количественный анализ, U Манна-Уитни, критерий Вилкоксона.

В процессе исследования была разработаны и апробированы технологии Совместных действий обучения.

Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предположение о том, что достижим более высокий уровень в формировании предметных результатов и более долгосрочное запоминание учебных материалов в том случае, если использовать в преподавании педагогическую Технологию совместных действий как наиболее адекватно учитывающую возрастные психологические особенности школьников 13–15 лет.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – М.: Перспектива, 2018. – 224 с.
2. *Дубровина, И.В.* Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Academia, 2014. – 464 с.
3. *Щукина Г.И.* Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2015. – 144 с.

Проблема психолингвистической концепции обучения в системе методической работы учителя иностранного языка

*Синицкая О.В.
студент факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
siniskayaov@mosmetod.ru*

Научный руководитель – Нечаев Н.Н.

В последние два десятилетия в российских школах стало востребованным изучение нескольких иностранных языков.

Школьное образование в условиях внедрения новых образовательных стандартов активно включает в учебные планы второй и даже третий иностранные языки. Эти процессы идут в ногу со временем и объективно носят прогрессивный характер.

В связи с этим перед теоретиками и практиками уже давно стоит сложная задача нахождения и разработки универсального инструментария для изучения родного языка, иностранного языка, патологии развития речи и мышления и др.

Представляется чрезвычайно важным введение элементов и принципов теоретической психолингвистики в образовательный процесс, в частности, в условиях изучения двух и более иностранных языков.

Требование жизни – исследование ситуаций моделирования, с одной стороны, спонтанных речевых актов, так и, с другой стороны, более сложных процессов, которые протекают в форме сознательной интеллектуальной деятельности. Именно эти последние играют, на наш взгляд, ключевую роль в процессе фиксации и интериоризации конкретных речевых структур и стереотипных навыков при изучении иностранного (особенно, второго и третьего) языка.

Многоязычие – это сложное явление индивидуальной психики, отражающее умение человека общаться средствами нескольких языков.

Данное психическое состояние называется металингвистическим сознанием. Это особая форма языкового сознания человека, которая характеризуется способностью к абстрактнологическим операциям с несколькими языковыми системами. Данное состояние является результатом обучения, в процессе которого принимают участие и развиваются все основные психические свойства личности, такие как мотивация, воля, чувства, внимание, воспитание, память, мышление и др.

Поскольку субъектом овладения иностранным языком является конкретная личность, **именно психолингвистика выступает важнейшей теоретической основой методики многоязычного обучения.**

Несколько проблем, изучаемых психолингвистикой, особенно важны для выработки подходов построения системы обучения второму иностранному языку. В частности, учителю необходимы точные научные знания об основополагающих элементах смыслового восприятия и речепорождения у двуязычных (многоязычных) людей.

Эффективное обучение возможно только при всестороннем учете психолингвистических закономерностей овладения как первым, так и вторым иностранным языком. Это чрезвычайно важно, например, при учете возможностей и факторов переноса учеником знаний и умений из одного языка в другой.

Важно, с другой стороны, отчетливо представлять, каким потенциалом обладает многоязычное обучение для развития личности ученика. Этот потенциал определяется через изучение соотношения речи и мышления, вопроса о возможности развития средствами языкового образования самого мышления, языковых и познавательных способностей человека.

немаловажной остается и проблема множественности смыслов как письменных текстов, так и речевых конструкций живого языка общения. В этом смысле близка психолингвистике и герменевтике как область знаний, занимающаяся толкованием текстов. Создание и восприятие речевых форм рассматриваются в ней с точки зрения восприятия и «истолкования» человеком деятельности окружающих его людей, самой действительности. В герменевтике, собственно, как и в психолингвистике, постулируется множественность интерпретаций текста.

Опыт использования различных методик преподавания иностранного языка, даже в рамках психолингвистики, заставляет утверждать, что вся личность

школьника (студента) претерпевает системные изменения по мере освоения новых областей и плоскостей того или иного иностранного языка. По сути дела, мы наблюдаем сложные процессы воздействия прикладных аспектов (как педагогических, так и психологических) преподавания иностранных языков на формирование либо трансформацию личностных качеств учащегося, когда механизмы достижения предметных результатов напрямую участвуют в достижении личностных результатов (обучение детерминирует воспитание).

Литература:

1. *Гальперин П.Я.* К психологии изучения иностранного языка // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2 изд., стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
3. *Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). – М., 2002. – С. 3–24. – (Вестник МГЛУ; вып. 467).

Структура отношений измерений качеств мышления и педагогической специфики образовательной среды старших подростков

Сиповская Я.И.

*кандидат психологических наук, научный сотрудник;
магистрант факультета прикладной информатики
ИП РАН, ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
syai@mail.ru.*

Научный руководитель – Артеменков С.Л.

Актуальность предпринятого эмпирического исследования подчеркивается рядом факторов, например, недостаточной разработанностью структуры интеллектуальных способностей, в частности, в контексте такого их компонента, как когнитивно-личностные особенности, определенные качества мышления. Эти конструкты являются отличительными признаками компетентного человека (эксперта) [2].

Аргументируя выбор возрастной категории участников исследования, следует указать на принципиальную критичность этого периода жизни человека в ряде сфер его деятельности, в том числе в интеллектуальной, духовной и личностной [1].

Цель исследования: раскрытие специфики соотношения степени сформированности ряда качеств мышления, таких как избирательность интересов, рациональность, рефлексивность и диалогичность, – и педагогической специфики образовательной среды.

Теоретическая гипотеза исследования: специфика соотношения степени сформированности ряда качеств мышления, таких как избирательность интересов, рациональность, рефлексивность и диалогичность, – связана с педагогической спецификой образовательной среды старших подростков.

Таким образом, предмет исследования – соотношение степени сформированности ряда качеств мышления, таких как избирательность интересов, рациональность, рефлексивность и диалогичность, – особенностей педагогической специфики образовательной среды (школьной) участников исследования. Объект исследования – старшие подростки.

Участники исследования: 111 школьников (74 девочки и 37 мальчиков) в возрасте 15-ти лет.

Методика: метод экспертной оценки «Качества мышления ученика» [3].

Исследование проводилось в 2-х общеобразовательных школах Москвы:

- «лингвистическая школа» с углубленным изучением английского языка (число участников исследования – 74 чел.) – индекс «1»;
- «спортивная школа», специализирующаяся на физическом воспитании учащихся (число участников исследования – 37 чел.) – индекс «2»

Статистическая обработка состояла в проведении метода «Много Черт Много Методов» (МЧММ) в рамках пакета «R Studio», результаты которого представлены в таблице 1:

Таблица 1.

Соотношение измерений качеств мышления у старших подростков в двух разных школах – лингвистической («1») и «спортивной» («2»)

	Изб-ть инт. 1	Изб-ть инт. 2	Рац-ть 1	Рац-ть 2	Реф-ть 1	Реф-ть 2	Диалог-ть 1	Диалог-ть 2
Изб-ть инт. 1	1							
Изб-ть инт. 2	0,233902	1						
Рац-ть 1	0,733869	0,14494	1					
Рац-ть 2	0,030745	0,304046	0,122614	1				
Реф-ть 1	0,748167	0,176979	0,941696	0,108924	1			
Реф-ть 2	0,029719	0,2399	0,106174	0,816464	0,086894	1		
Диалог-т 1	0,6959	0,229575	0,815037	0,125489	0,822009	0,208564	1	
Диалог-т 2	-0,16166	0,358029	-0,03261	0,555348	-0,04841		0,01666	1

	Показатели валидности
	Показатели надежности
	Показатели черт монометода (лингвистической школы)
	Показатели черт монометода (спортивной школы)
	Показатели разных черт – разных методов (лингвистическая школа)
	Показатели разных черт – разных методов (спортивная школа)

Исходя из представленных в таблице 1 результатов, есть основания сделать ряд выводов относительно соотносимости итогов измерения качеств мышления у старших подростков из разных школ:

1. показатели надежности-согласованности измерений качеств мышления у старших подростков из разных школ статистически значимы, а соответственно, качества мышления могут быть измерены у школьников старшей ступени как в спортивных школах, так и в лингвистических школах;
2. показатели валидности демонстрируют тот факт, что результаты измерений качеств мышления хорошо сравнимы по школам только в случае избирательности интересов и диалогичности. Оценки валидности как пригодности для сравнения данных остальных качеств мышления, а именно: рациональности и рефлексивности, – не достигают уровня значимости;
3. показатели черт методов (лингвистической и спортивной школы) достаточно велики для того, чтобы сделать заключение о том, что метод берет верх над конструктом;
4. показатели разных черт – разных методов (лингвистическая школа) малы (не превышают показателей валидности), в отличие от хоть и маленьких, но все же превышающих показатели валидности показателей разных черт – разных методов (спортивной школы), что косвенно может свидетельствовать о меньшей дифференцированности исследуемых конструктов у старших подростков, которые обучаются в спортивных школах.

Соответственно, был сделан вывод о значимости влияния специфики школьного обучения (особенностей образовательной среды участников исследований как внешнего социального фактора) на степень сформированности ряда качеств мышления, функцией которых выступает контроль интеллектуальной деятельности личности.

Литература:

1. Веккер Л.М. Психологические процессы. СПб: Изд-во ЛГУ, 1976.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация (пер. с англ.). М.: Когито-Центр, 2002.
3. Силовская Я.И. Измерение качеств мышления в старшем подростковом возрасте // Евразийский союз ученых. 2015. № 10. Выпуск 19. С. 142–148.

Подростковый возраст и факторы риска в подростковой среде

Сенькина К.А.

*магистрант факультета
консультативной и клинической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
homster96@mail.ru*

Научный руководитель – Ассман Е.В.

Подростковый возраст – период жизни человека от детства до юности по традиционной классификации (от 12 до 16 лет) [1]. Этот период для подростка играет важную роль в его развитии: внутренние конфликты с самим собой и другими, смена социальных ролей, а в итоге приобретение личностной зрелости. В переходной фазе между детством и юностью подростковый возраст зачастую сопровождается прохождением возрастного кризиса.

Основой формирования новых психологических и личностных качеств подростков является общение в процессе различных видов деятельности, которые они осуществляют.

Определяющая характеристика общения подростков связана с их активным желанием присоединиться к миру взрослых, с ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. Ведущей деятельностью является интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности. Характерным новообразованием подросткового возраста является «чувство взрослости», а также развитие самосознания и самооценки, исследование своих способностей и возможностей [3].

Подростки переживают подростковый возраст, обусловленный конкретными культурно-социальными условиями нашего времени, которые накладывают отпечаток на протекание данного периода. Таким образом, решаются не только задачи возраста, но и происходит столкновение с внешними факторами риска. Изменения в социальной среде и, следовательно, в жизни взрослеющего ребенка служат причиной для пересмотра существующих представлений о проблемах, возникающих в данном возрастном периоде, а также выявления сложностей, которые действительно следует рассматривать как серьезные факторы риска.

Для того, чтобы ответить на вопросы, какие факторы риска существуют в современной подростковой среде и какие из них действительно отражают современную ситуацию, мы проанализировали литературу, выделили актуальные проблемы современного подростка, а именно: учебные трудности, проблемы на грани нормы и патологии, буллинг, влияние групп смерти, самоповреждающее поведение [2]. Затем составили вопросы, касающиеся выделенных факторов риска, и провели полуструктурированное интервью с психологами образовательных учреждений разного типа (государственные школы, частные школы, организации вне школьной структуры: центр социально-психологической адаптации и развития подростков «Перекресток», городской психолого-педагогический центр Департамента образования г.Москвы). Проанализировав собранные данные, мы выделили важные аспекты, касающиеся актуальной ситуации в подростковой среде.

Самая распространенная проблема и единственная, с которой соглашается большинство интервьюированных психологов – это учебные трудности. Они объясняют возникновение этой проблемы отсутствием мотивации к учебной деятельности у современных подростков, неумением учиться и трудностями с самоорганизацией. И стоит отметить, снижение успеваемости влияет на детско-родительские отношения, что ставит учебные трудности на первое место для обращения к психологу со стороны родителей и педагогов.

Что касается психологических проблем на грани нормы и патологии – в большинстве случаев есть группа риска, за которой психолог ведет наблюдение.

Буллинг также можно отнести к распространенному явлению, поскольку обучение в школе предполагает создание формальных групп (классов). Психологи подтверждают, что явление буллинга не обходит ни один класс, а сама сложность в том, что он плохо поддается профилактике и с ним сложно бороться. Однако не все считают это актуальной проблемой подросткового возраста, требующей немедленного вмешательства психологов за исключением частных случаев.

Влияние групп смерти на решение подростка о суициде также отрицает большинство психологов. Параллельно с этим социальные сети, в которых находятся группы смерти, сами по себе также не отмечаются психологами, как серьезная проблема.

О самоповреждающем поведении, как проблеме, сообщали несколько психологов. Важно выяснить происхождение и направленность подобного поведения. Под-

ростки могут как демонстрировать свои повреждения, так и скрывать их от окружающих в зависимости от причины, повлекшей самоповреждающее поведение.

Результаты нашего исследования, интервью с психологами, а также теоретические данные свидетельствуют о том, что подростковый возраст – это особый период в жизни человека. По мнению подростковых психологов, он сопряжен с высоким эмоциональным накалом, интенсивностью переживаний и крайней нестабильностью, в контексте которой могут возникать различные проблемы.

Такие обсуждаемые проблемы, как социальные сети, группы смерти, буллинг – не всегда являются поводом для беспокойства, поскольку многое зависит от контекста и личностных особенностей подростка. Тем не менее остальным проблемам, а именно учебным трудностям в школе, влияющим на детско-родительские отношения, психологическим проблемам на грани нормы и патологии, самоповреждениям стоит уделять внимание, как факторам риска в подростковой среде.

Литература:

1. *Ермолаева М.В.*, Психология развития: методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. М., 2003.
2. *Меновщиков В.Ю.*, Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. М., 2005.
3. Психология: Словарь. / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М., 1990.

Связь психологических и педагогических факторов учения с качеством усвоения предметных знаний в техническом ВУЗе

*Симонян М.С.
аспирант факультета психологии
МГУ им. М.В. Ломоносова;
ассистент кафедры педагогики
и медицинской психологии
Первого Московского гос. мед.
ун-та имени И.М. Сеченова,
Москва, Россия
simomargarita@yandex.ru*

Научный руководитель – Ильясов И.И.

Модернизация системы высшего образования на сегодняшний день требует от учащихся повышенного уровня самостоятельности в процессе приобретения предметных знаний, и как следствие самостоятельной организации работы с психологическими и педагогическими факторами, так или иначе, влияющими на образовательный процесс. Согласно ряду исследований, эта способность является отдельной компетенцией учащихся (Краевский, 2003), развитие которой никак не контролируется, и чаще всего, даже не рефлексировается самими учащимися.

Умения работать с психологическими факторами учения включают в себя сознательное воздействие на мотивационно-волевую сферу, учет характеристик своих познавательных способностей и знаний и способности к регуляции эмоционального состояния. Педагогические факторы учения подразделены на работу с целями обучения и работу с процессом обучения, как предпочтения в методах и формах получения, закрепления и контроля знаний. Планирование времени вы-

полнения учебных задач включает способности учащихся к управлению временем в процессе выполнения учебных задач (Ильясов, Симонян, 2018).

Предметом изучения работы является связь психологических и педагогических факторов учения с качеством усвоения предметных знаний в процессе обучения инженерно-технических кадров.

На сегодняшний день в исследованиях представлен лишь частичный и выборочный анализ развития умений учиться у студентов на рефлексивном и нерефлексивном уровнях. При этом, имеющиеся данные интерпретируются как данные по предметному научению, а не как данные по развитию (PISA, SAT, GRE).

Целью данной работы является изучение и описание связи психологических и педагогических факторов среди студентов-инженеров с точки зрения обучения в университете.

В состав **выборки** участников исследования вошли 135 студентов инженерно-технического профиля, трех уровней обучения: младшие курсы (1–3 курс бакалавриата), средние курсы (4 курс бакалавриата, 5 курс специалитета, выпускники бакалавриата без продолжения обучения, магистранты первого года) и старшие курсы (6 курс специалитета, 2 год магистратуры, выпускники специалитета и/или магистратуры).

На данной выборке была проверена **гипотеза** о том, что работа учащихся с собственной мотивационно-волевой сферой, познавательными способностями, эмоциональным состоянием, планированием времени, с целями и процессом обучения на рефлексивном уровне положительно влияет на прогресс обучения в целом.

Методика диагностики дополнительных учебных умений (автор И.И. Ильясов) представляет собой самооценочное тестирование, направленное на диагностику уровня рефлексии работы с психологическими и педагогическими факторами учения, оцениваемыми по шкале от 0 до 3 («редко»-«всегда»). С целью диагностики уровня академической успеваемости учащихся использовался их средний арифметический балл по итогам всего периода обучения.

Согласно **результатам** статистического анализа между выделенными срезами обучения имеются значимые различия в средних значениях как в уровне рефлексии психологических и педагогических факторов собственного учения, так и в уровне академической успеваемости (уровень значимости по критерию Краскелла-Уоллиса $p = 0,000$). Дальнейший анализ позволил выделить из общей выборки учащихся три кластера по уровню управления дополнительными УУ (таблица 1), высокий средний и низкий соответственно, значимо отличающиеся друг от друга (уровень значимости по критерию Краскелла-Уоллиса $p = 0,000$).

Таблица 1.

Кластеризация выборки

Конечные центры кластеров				
	Низкий уровень дополнительных УУ	Средний уровень дополнительных УУ	Высокий уровень дополнительных УУ	Критерий Краскелла-Уоллиса
Дополнительные УУ	27,23	38,47	50,02	18,763; 0,000
Всего человек	26	64	45	

Согласно выделенным кластерам была проведена оценка зависимости уровня академической успеваемости учащихся от рефлексии ими собственных психологических и педагогических факторов учения (таблица 2). В подтверждение выдвинутой гипотезы, академическая успеваемость учащихся средних курсов средний балл 4 из 5, тогда как в группе с высоким уровнем более 70 % студентов имеют в среднем около 5 баллов.

Таблица 2.

**Анализ связи дополнительных УУ
и уровня академической успеваемости**

Уровень дополнительных УУ * Академическая успеваемость					
			Средний балл за период		
			Удовл.	Хорошо	Отлично
Уровень дополнительных УУ	Низкий	Частота	7	9	10
		%	26,9 %	34,6 %	38,5 %
	Средний	Частота	9	29	26
		%	14,1 %	45,5 %	40,6 %
	Высокий	Частота	4	47	32
		%	8,9 %	20 %	71,1 %

Таким образом, можно сделать **вывод** о том, что психологические и педагогические факторы учения связаны с качеством усвоения предметных знаний в процессе обучения студентов технического профиля.

Литература:

1. *Ильясов И. И., Симонян М. С.* Вариант описания состава общих учебных умений // Тезисы выступлений на международной научной конференции Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе. – Издательство МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, 2018.
2. *Краевский В.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. 2003. -№ 2. С.3–10.

**Особенности формирования ценностных ориентаций
подростков на занятиях артистической деятельностью**

Слобожанина Н.Е.

*студент-магистрант факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
sne10@list.ru*

Научный руководитель – Павлова О.С.

Актуальность темы связана с тем, что в наши дни мы часто можем наблюдать занижение важности общечеловеческих базовых ценностей, таких, например, как семья, патриотизм, дружба, любовь, ответственность.

Популярность соцсетей, использование различных «гаджетов» лишают детей личного общения «глаза в глаза». По разным причинам, подростки не всегда

получают полноценную социализацию, что влечёт за собой сложности в формировании морально-этических ценностей.

В связи с этим возникает потребность в поиске новых инструментов в работе с подростками, в разработке и применении новых способов формирования базовых ценностей.

Степень разработанности проблемы недостаточна. В научных и научно-методических работах, связанных с темой данного исследования, изучены: причины и условия формирования творческой личности, влияние творческой деятельности на критерии успеваемости подростков, специфика формирования базовых ценностей детей в современной семье, кросс-культурная специфика ценностных ориентаций и др. [2].

Условия формирования ценностных ориентаций, морально-этических ценностей подростков, особенности воспитания в современных учреждениях дополнительного образования (УДОД) изучены в меньшей степени.

Важными и результативными субъектами формирования ценностных ориентаций подростков являются учреждения дополнительного образования школьников, например таких, как киношколы для детей и подростков. Они мобильны, многофункциональны и учитывают потребности общества и подростка. Киношкола – это мастер-классы и творческие мастерские для младших школьников и подростков, увлекающихся артистической деятельностью. Внеурочная деятельность детей в киношколе под руководством профессиональных актёров и режиссёров позволяет исследовать особенности формирования ценностных ориентаций подростков в ходе занятий артистической деятельностью.

Киношкола как творческая мастерская для школьников подросткового возраста, увлекающихся артистической деятельностью, направление новое, малоизученное и, на наш взгляд, перспективное. В киношколе происходит освоение культурного опыта, то есть социализация и привитие базовых ценностей.

Анализ исследований ценностных ориентаций современных подростков основывается на понимании значения ценностных ориентаций в жизни человека. Ценностные ориентации оказывают влияние как на отдельные поступки личности, так и на поведение в целом [1].

Ценности, заложенные в семье, как правило, сохраняются всю жизнь. Но и они могут подвергаться изменениям, если человек оказывается в непредвиденных, сложных ситуациях. Серьёзные потрясения на отдельных жизненных этапах могут вызвать переоценку ценностей. То есть, ценности человека подвергаются испытанию на прочность в течение всей жизни.

Особый научный интерес отечественных психологов проблемы формирования ценностных ориентаций личности вызывают последние годы [4].

Переломный момент в психологическом развитии, называемый «подростковым кризисом», наступает в среднем школьном возрасте. Ценностные ориентации в подростковом возрасте, как и психические функции, еще не сформированы, подвижны и подвержены изменениям. Формирование ценностных ориентаций во многом зависит от социально-культурного контекста [3].

Преодолению трудностей кризиса переходного возраста помогает дополнительная образовательная деятельность творческой направленности, помогающая процессу социализации школьников. Подростки задумываются о личностных смыслах и ценностных ориентациях. Им становится тесно в рамках «чёрно-

е-белое» и «плохое-хорошее». Они пытаются раздвинуть границы с помощью творчества. Большую поддержку в формировании ценностных ориентаций подросток может получить в ходе занятий артистической деятельностью.

Процессы социализации и становление личностных смыслов, ценностных ориентаций осуществляются с помощью присвоения подростком материальной и духовной культуры, общения со значимыми взрослыми и сверстниками. Формируется мировоззрение школьника, его внутренняя позиция. Ребенок усваивает социальные ценности, опыт гармоничного вхождения в общество. Благодаря своей активности, подросток может влиять на окружающих его людей. Он является социальной единицей и уникальной личностью. То есть, одновременно может быть частью коллектива и оставаться самим собой.

Содержательные культурно-развлекательные формы киношколы позволяют осуществить всестороннюю социальную и культурную коммуникации. Формирование ключевых ценностных ориентаций позволяет подросткам успешно преодолевать кризис подросткового возраста и проходить процесс социализации.

Литература:

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб: Питер, 2008. – 398 с.
2. *Семенова Ф.О., Павлова О.С.* Ценностные ориентации мусульманской молодежи Северо-Западного Кавказа // Minbar. IslamicStudies2018, № 2. – С. 361–374.
3. *Павлова О.С.* Источники и детерминанты ценностных ориентаций ингушской и чеченской молодежи // Духовно–культурные ценностные ориентации молодежи в эпоху глобализации: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, 10–11 апреля 2015 г. / под ред. Р.Х.Ильясовой, Л.Г.Хуснутдиновой, С.С.Некрасовой. – Уфа: Уфимский государственный университет экономики и сервиса, 2015. – С. 273–277.
4. *Павлова О.С.* Ценностные ориентации чеченцев и ингушей: источники и детерминанты // Культурно-историческая психология, 2012, № 2. – С. 78–87.

Возрастные возможности решения детьми 9–10 лет учебных лингвистических задач по родному русскому языку

Смирнова Н.В.
магистрантка 2 курса Кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
snv@91.ru

Научный руководитель – Гуружанов В.А.

Потребности совершенствования практики школьного образования способствуют поиску новых возможностей усвоения школьниками учебного материала по родному русскому языку в непростой для них период перехода от начальной ступени образования к основной. Сегодня идет интенсивная работа в этом направлении, которая должна интегрировать достижения педагогов и психологов в школу.

Содержание нашей работы определяется намерением обратиться к потенциалу культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, применяя их в контексте перехода от начальной ступени образования к основной.

Представляемая работа, разумеется, не отвечает на весь спектр вопросов, связанных с переходом обучения русскому языку из начальной школы в основную и коснется только одного аспекта.

В своей работе мы сосредоточились на одном из способов формирования активной позиции ученика, способного самостоятельно приобретать и применять новые знания. Таким способом, по нашему мнению, должна стать учебная лингвистическая задача.

В своей работе мы попытались раскрыть интересующие нас вопросы о возрастных возможностях решения учениками 9–10 лет учебно-лингвистических задач по родному русскому языку.

Известно, что в 5-х классах основной школы широко используются лингвистические задачи по родному русскому языку. Вместе с тем данных о том, какие именно учебно-лингвистические задачи могут решать ученики 9–10 лет, нет. На наш взгляд, особенно остро данная проблема стоит в первом полугодии 5 класса, так как это время повторения букварного периода и освоение нового материала по разделу «Фонетика». Изучение содержания учебно-методического комплекта «Русский язык. 5 класс» Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой и раздела «Фонетика, графика, орфография» в учебнике В.В. Репкина, Е.В. Восторговой «Русский язык. 5 класс. 1 часть» позволило нам обозначить ряд целей и задач нашего исследования.

Цель: выяснить, какие учебно-лингвистические задачи по родному русскому языку в первом полугодии 5 класса доступны для решения учениками 9–10 лет.

Задачи:

1. спроектировать учебно-лингвистические задачи по родному русскому языку в разделе «Фонетика»;
2. Классифицировать учебно-лингвистические задачи;
3. Проверить, какие лингвистические задачи доступны детям, имеющим разный опыт обучения (развивающее обучение и традиционное обучение);
4. Дать методические предложения по тому, как можно проектировать и использовать лингвистические задачи по родному русскому языку.

Опираясь на периодизацию психического развития человека, представленную Л.С. Выготским, а затем разработанную А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным, мы говорим о том, что каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует определенный тип ведущей деятельности, в который формируются соответствующие психологические новообразования. Учебная деятельность – одна из основных особенностей младшего школьного возраста. Анализ литературы и опыт педагогической работы позволил нам предположить, что ученики 4-х классов, проходившие обучение в системе развивающего обучения, способны решить лингвистические задачи по русскому языку по темам первого полугодия 5 класса. В время как у учеников 5 класса, пришедшие из системы традиционного обучения, могут возникнуть сложности.

Для подтверждения данной гипотезы были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ содержания обучения русскому языку на основе достижений московской фонологической Школы;
2. Проектирование учебно-лингвистических задач по родному русскому языку;

3. Лабораторный эксперимент по решению учебно-лингвистических задач в групповой форме.

В исследовании приняли участие школьники ГБОУ «Школа 91». 47 учеников 4 классов и 35 учеников 5 классов; 18 из которых являются выпускниками начальной школы 91 и продолжили обучение в основной школе, а 17 – пришли из системы традиционного обучения.

Удалось установить следующие особенности: ученики 9–10 лет способны решить учебно-лингвистические задачи по родному русскому языку, предназначенные для изучения нового учебного материала в первом полугодии 5 класса (по разделу «Фонетика»). В то время как пятиклассники, и особенно, пришедшие из традиционной системы обучения, столкнулись с определёнными трудностями.

Поскольку учебная лингвистическая задача является частью системы развивающего обучения, при её построении необходимо, прежде всего, соблюдать основные дидактические принципы развивающего обучения.

Нами были разработаны методические рекомендации по проектированию и использованию лингвистических задач в средней школе, особенно в адаптационный период перехода в основную школу.

Литература:

1. *Божович Е.Д.* Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. М.: Канон+, 2008.
2. *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность. Введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Издатель Рассказов, 2004.
3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций //Собр. соч.: В 6т. – М., 2003.
4. *Выготский Л.С.* Психология познания / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2010.
5. *Зализняк А.А.* Лингвистические задачи. – В кн.: Исследования по структурной типологии. М., 1963.
6. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. В 2-х т. – М., 1983.
7. *Норман Б.Ю.* Лингвистические задачи. Учебное пособие для студентов филологических специальностей университетов и пединститутков. – М., 2005
8. *Панов М.В.* Занимательная орфография. – М.: Просвещение, 1984
9. *Репкин В.В.* Типы учебной активности и методы обучения. // Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг, 1997.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2018.
11. *Цукерман Г.А.* Культурно-историческая психология, № 4 2006. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития С. 61–73.
12. *Цукерман Г.А.* Урок в развивающем обучении. Система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Учебная задача – точка роста поисковой активности. /Академия АПК и ППРО; М., 2005

Особенности ксенофобских установок у подростков при семейном и интернатном типах воспитания

Сорокина Ю.С.

студентка факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

yli.sorokina@ya.ru

Научный руководитель – Дозорцева Е.Г

В настоящее время одной из важнейших проблем социальной политики Российской Федерации является урегулирование межэтнических отношений. Люди все чаще обращаются к факторам, которые могут отличать их от других: традициям, ценностям, религии. В результате возникает боязнь утраты идентичности и принадлежности к собственной общности, а зачастую и враждебности окружения.

По данным ТАСС от 2018 года, в России было совершено более 1,2 тысяч преступлений на почве нетерпимости по отношению к людям другой национальности и религии. Преступления, связанные с усилением процессов миграции, отмечаются и в других странах мира, в частности, во Франции, Нидерландах, Венгрии. Приведенные данные являются подтверждением того, что ксенофобия – общественная проблема, которая требует изучения и поиск эффективных способов её преодоления.

Наиболее уязвимой частью общества к проявлению ксенофобии считаются подростки. Период подросткового возраста характеризуется недостаточной сформированностью социальных установок, неустойчивостью эмоциональных процессов, внушаемостью по отношению к сверстникам, повышенной социальной активностью, что при определенных условиях может способствовать развитию и укреплению ксенофобских установок у подростка. Чаще всего ксенофобия начинает формироваться уже в детском возрасте под влиянием ксенофобских установок одного либо обоих родителей. Формирование стереотипов у ребенка в интернатном учреждении зависит от установок педагогического сообщества, которое окружает ребенка и транслирует ему общественные нормы.

Проблема ксенофобии в подростковом возрасте требует глубокого изучения и актуализирует необходимость диагностики для разработки профилактических рекомендаций преодоления ксенофобии на этапах ранней социализации при разных типах воспитания.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей ксенофобских установок у подростков при семейном и интернатном типах воспитания для разработки рекомендаций родителям и воспитателям. В качестве частной задачи предполагалось определить связи ксенофобских установок с индивидуально-психологическими особенностями подростков (агрессивностью) и уровнем их самооценки.

На основе анализа литературы по проблеме подростковой ксенофобии (Апанасюк Л.А., 2013, Гурина О.Д., 2013, 2016; Дозорцева Е.Г., Маланцева О.Д., 2010 и др.) нами была сформулирована гипотеза о том, что при семейном типе воспитания ксенофобские установки подростков имеют большую распространенность и выраженность, чем при интернатном. Для ее проверки было проведено эмпи-

рическое исследование, выборку которого составили 84 подростка в возрасте $12\pm 1,15$ лет (42 мальчика, 42 девочки) из них 42 человека воспитывались в семье, 42 человека – в интернате. Группы были уравнены по полу и возрасту.

В исследовании использовались следующие методики: «Шкала мнений» О.Д. Гуриной (2013) для оценки выраженности ксенофобских установок; опросник А. Басса – М. Перри для определения склонности к агрессии; Шкала самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн.

В результате исследования было выявлено наличие ксенофобских установок в обеих группах. При этом подтверждается выдвинутая нами гипотеза: отмечается существенное различие ($p < 0,05$) между группами в проявлении и степени выраженности ксенофобских установок со значимо более высоким их уровнем при семейном типе воспитания ($75,16\pm 2,31$), чем при интернатном ($68,07\pm 1,16$).

Для понимания психологических причин различий между двумя группами по степени выраженности ксенофобии, были проведены дополнительные исследования самооценки и агрессивности (включая ее различные компоненты) у подростков этих двух категорий. Нами были установлены различия между группами подростков при семейном и интернатном типах воспитания в проявлениях самооценки ($U=0,012$), склонности к физической агрессии ($U=0,044$), гневу ($U=0,046$) и враждебности ($U=0,033$).

Обнаружена прямая статистически значимая связь ($p < 0,05$) между ксенофобскими установками и показателями враждебности, а также обратная – с показателями самооценки. Между индивидуальными особенностями и ксенофобскими установками подростков нами была установлена корреляционная связь: показатели ксенофобских установок испытуемых и величина самооценки связаны обратной корреляционной зависимостью ($-0,360^{**}$ на уровне значимости $p < 0,05$) – иначе говоря, чем ниже показатель самооценки, тем большее проявление имеют ксенофобские установки; по сравнению с параметрами «Гнев» и «Физическая агрессия» показатель враждебности имеет более сильную ($0,275^{**}$ на уровне значимости $p < 0,05$) прямую корреляционную связь с выраженностью ксенофобских установок. Следует отметить, что данное исследование обладает рядом ограничений: нами не учитывалось место проживания в мегаполисе (Москва) и небольшом городе (г. Гагарин); не проводилось уравнивание групп подростков по интеллектуальному уровню.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности внедрения ряда рекомендаций для педагогов и психологов для профилактики ксенофобии у подростков, в особенности в семейной среде. Полученные данные позволяют выделить группы риска в этом отношении. Целесообразно проведение скрининговых исследований для определения уровня ксенофобских установок у подростков, а также выраженности индивидуально-психологических характеристик, облегчающих их проявление. К таким характеристикам относятся враждебность и низкая самооценка. С подростками группы риска, проживающими как в семьях, так и в условиях интерната, могут быть проведены психокоррекционные занятия, при разработке которых следует учесть результаты данного исследования.

В дальнейшем проблема ксенофобии при различных типах воспитания может быть исследована на более глубоком уровне, с учетом иных социальных условий (проживание в различных типах городов) и индивидуальных характеристик (например, уровень интеллекта).

Литература:

1. *Апанасюк Л.А.* Преодоление проявлений ксенофобии в молодежной среде: социокультурный подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 4 (120). – С. 284–287.
2. *Гурина О.Д.* Методика диагностики ксенофобских установок у подростков // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XII городской научно-практической конференции с международным участием. – Москва : ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С. 268–270.
3. *Дозорцева Е.Г., Маланцева О.Д.* Психологические особенности подростков, склонных к ксенофобии // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 44–53.

**Признаки агрессивности у молодых
пользователей социальных сетей**

Старцева Е.М.

студент факультета

«Юридическая психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

starcevaelena1996@yandex.ru

Научный руководитель – Дозорцева Е.Г.

В современном обществе большое количество людей, особенно несовершеннолетних, большую часть времени проводят в интернет-пространстве, где проживают жизнь, самореализуются, развиваются и выстраивают взаимоотношения. Современный интернет обладает неоспоримыми преимуществами, наряду с которыми существуют и значительные риски: интернет-аддикции (синдром интернет-зависимости), «опасные» материалы, кибербуллинг.

Основным объектом исследования в работе выступает агрессивность подростков. В качестве предмета выделяются признаки агрессивности пользователей социальных сетей подросткового возраста.

Целью исследования является выявление признаков агрессивности у пользователей социальных сетей подросткового возраста. Одна из задач состояла в определении гендерных особенностей таких признаков.

Агрессивные тенденции подростков проявляются не только в их непосредственных действиях, но и в характере самопрезентации в социальных сетях. Мы предполагаем, что в качестве признаков самопрезентации, свидетельствующих об агрессивных тенденциях подростков, выступают агрессивный характер образительного материала- фотографий, рисунков (изображение драк, сцен насилия, угроз, подчеркнутых признаков силы и маскулинности), высказывания (личные и цитаты, в которых подчеркивается значение агрессии, силы, угроз, превосходства; употребление агрессивной лексики.

Выборка исследования составила 69 человек, учащихся 8–9 классов (34 мальчика и 35 девочек) в возрасте от 14 до 16 лет (средний возраст - $M=15,0 \pm 0,08$). Материалом исследования были аккаунты подростков, входящих в выборку, в социальной сети «ВКонтакте», а также результаты их психодиагностического обследования. На доступ к аккаунтам и проведение обследования было получено разрешение подростков.

Основным методом исследования был контент-анализ материалов аккаунтов подростков в социальных сетях. Для анализа был выделены 17 признаков, ха-

рактирующих самопрезентацию подростков. Наличие тех или иных признаков могло служить индикатором склонности к девиантному, в том числе агрессивному поведению, либо ее отсутствия. Для выделения таких индикаторов устанавливалась связь всей совокупности признаков с показателями склонности подростков к девиантному и агрессивному поведению по результатам психодиагностики и экспертной оценки преподавателей. Для опроса подростков использовались опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н.Орел), индивидуально-типологический детский опросник (ИТДО, Л.Н. Собчик), опросник Басса – Перри (в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского). Выраженность агрессивного поведения подростков оценивалась независимо тремя педагогами по 4-балльной шкале, результатом была средняя оценка для каждого подростка. Для обработки данных применялись описательные и непараметрические методы математической статистики (коэффициент корреляции Спирмена).

В результате корреляционного анализа выявлены статистически значимые связи ($p < 0,05$) между такими признаками аккаунтов подростков, как «агрессия в высказываниях», «агрессия в изображениях контроль, склонность к делинквентному поведению (все – СОП), а также с оценкой учителей агрессивного поведения подростка. Кросскорреляции показателей аккаунтов выявили также отрицательные связи между признаками агрессии и такими параметрами, как «изображения природы», «образы животных». Последние также имеют отрицательные корреляции с показателями склонности к агрессии и девиантному поведению по результатам психодиагностики и экспертной оценки.

Сравнение результатов в гендерных группах парадоксальным образом обнаружило более высокий потенциал девиантного поведения у девочек по сравнению с мальчиками. При этом по данным опросника Басса -Дарки склонность к физической агрессии больше выражена у мальчиков, а к гневу и враждебности – у девочек. По результатам методики СОП девочки в большей степени, чем мальчики, склонны к преодолению норм и правил, делинквентному и аддиктивному поведению. Анализ содержания личных страниц в социальной сети также демонстрирует определенные различия между полами. Девочки чаще имеют закрытую страницу и используют псевдоним. Агрессивные высказывания девочек имеют более общий характер, в то время как у мальчиков чаще агрессивные тенденции наблюдаются в комментариях с конкретным обращением. Несмотря на присутствие у части девочек достаточно выраженной склонности к агрессии, именно девочкам как гендерной группе свойственно присутствие в аккаунтах изображений природы и животных, связанных с низкой агрессивностью, что для мальчиков нехарактерно», «общее агрессивное впечатление» и такими параметрами психодиагностики, как агрессивность (ИТДО), физическая агрессия (опросник Басса-Перри), склонность к аддиктивному поведению, слабый волевой

Криминологические данные демонстрируют уменьшение подростковой преступности за последние 10 лет. Вместе с тем, девиантное, в том числе агрессивное, поведение подростков перемещается в Интернет-пространство. Выявление признаков агрессивной самопрезентации подростков в аккаунтах в социальных сетях, поможет специалистам (учителям, психологам) вести с подростками более целенаправленную профилактическую работу.

Особенности развития мотивационно-смысловой сферы студентов-психологов и практикующих психологов

*Стаценко Н.В.
студент-магистрант
факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
statsenko.natalja@yandex.ru*

Научный руководитель – Барина О.В.

В настоящее время проблема подготовки психологов приобретает все большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику вуза высокие требования, среди которых наряду с профессионализмом, социальной активностью, продуктивностью, творчеством на первый план выходят его личные качества. На наш взгляд, необходимо привлечь внимание к развитию мотивационно-смысловой сферы студентов-психологов как для соответствия целям и задачам будущей профессии, так и для личного совершенствования. Ведь профессиональный инструментарий психолога – это не только качественные техники работы, основным психологическим инструментом является личность профессионала со своими мотивами, смыслами и их противоречиями, которые напрямую связаны с экзистенциальными данностями и вопросами бытия человека. Проблема мотивационно-смысловой сферы остро затрагивает практикующих психологов, начиная свое развитие у студентов-психологов. Подобные вопросы освещали в своих работах такие известные психологи, как Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина.

Развитие мотивационно-смысловой сферы психологов тесно переплетается с необходимостью к постоянному саморазвитию. Психологу следует повышать свой общий образовательный, профессиональный уровень знаний и навыков, расширять мировоззрение как для личностного и профессионального развития, так и для того, чтобы быть полезным клиентам и обществу. Для этих же целей невозможно обойтись без параллельного развития внутреннего мира, внутреннее развитие играет важную роль по Л.С. Выготскому. Психологу необходимо постоянно преобразовывать себя для соответствия качеств своей личности профессиональным качествам в работе с клиентами или студентами. Для работы психологом требуется перестройка всей личности в целом, и начинать это преобразование необходимо уже со студенческой скамьи. Для этого, в первую очередь, нужно осмысленно подходить к своей жизни, и окружающим обстоятельствам, ставить себе акмеологические и экзистенциальные задачи и осуществлять их. Жить полной, аутентичной, эмоционально насыщенной, а не поверхностной жизнью и ощущать удовлетворенность от этого. Потому что смысл также обозначает включенность в более широкий контекст [1]. Препятствия в экзистенциально исполненной жизни заключаются в блокировке по четырем фундаментальным мотивациям (по А. Лэнгле), которые являются ее предпосылками, в недостаточной осмысленности того, что у нас происходит в этих четырех областях и недостаточной работы с ними.

Таким образом, мотивационно-смысловая сфера студентов-психологов и практикующих психологов направлена на постоянную работу над собой в параллельном совершенствовании своих профессиональных и личностных ка-

честв в области экзистенциальных фундаментальных мотиваций и их предпосылок. Если этого не происходит, то неизбежны проблемы в профессиональной сфере и даже выход из нее, а также эмоциональное выгорание [3].

Для того, чтобы можно было улучшить ситуацию работы с личностью психологов в этом направлении, возникает необходимость разработки и проведения программы для формирования и развития мотивационно-смысловой сферы студентов-психологов и практикующих психологов. Это позволит психологам воспользоваться необходимыми практическими навыками для дальнейшего личностного и профессионального роста, в первую очередь акцент будет сделан на развитии экзистенциально-гуманистической направленности и глубокой внутренней работе с фундаментальными мотивациями, созданием осознанной, экзистенциально исполненной жизни.

Представим общую программу развития мотивационно-смысловой сферы, которую рекомендуется проводить как для студентов, так для психологов, делая акцент на непроработанных аспектах и варьируя по темам. Кроме того, с младшими курсами нужно проводить занятия, поставив в приоритет их личностную проработку. Со старшими курсами дополнительно к личностной проработке целесообразно моделировать ситуации с клиентами по заданным темам. С психологами, кроме личного самопознания, проводить отдельные встречи по данным темам, разбирая работу с реальными клиентами в данном направлении в виде групповых супервизий и интервизий.

В каком виде групповой работы это будет происходить. Во-первых, планируется проведение *лекционных занятий* для ознакомления с теоретическим материалом, направлением и формой работы. Темы лекционных занятий могут варьироваться в следующих рамках: особенности личной и профессиональной идентичности; концепция экзистенциальных мотиваций; понятие смысла и условия его развития; смысл – дорога к ценностям; поступок в более широком контексте. Также предполагается проведение *практических семинаров*. На практических семинарах студенты применяют знания о фундаментальных мотивациях относительно своей жизни, а также моделируют ситуации для работы с клиентами по заданным темам. Темы предполагается выделять в соответствии с четырьмя фундаментальными мотивациями.

Групповое самопознание. На групповом самопознании предполагается глубокое раскрытие представленных тем относительно своей жизни и своих внутренних процессов. Нам хорошо живется, когда мы себя хорошо знаем. Знаем свои возможности, ограничения, что нам подходит, а что нет, какие у нас предпочтения, что именно конкретно нас мотивирует, что влияет на нашу жизнь и что необходимо нам в данный конкретный момент. Опыт самопознания дает ту степень открытости, ясности и гибкости у терапевта, которая необходима для осуществления свободного и продуктивного терапевтического процесса [2]. Чтобы помочь клиенту, надо, прежде всего, хорошо знать себя, чтобы не проецировать на него свои трудности или предпочтения, а исходить из индивидуальных задач самого человека. Занятия рассчитаны на учебный год, с периодичностью 1 раз в неделю с сентября по май, за исключением праздников. Всего 32 занятия, в них 4 блока по *четырем фундаментальным мотивациям*, по 8 занятий на каждый блок. Примерные темы 1 блока: 1 ФМ и ее предпосылки защищенность, пространство, опора. Реальность и мое вза-

имодействие с ней. Факты и иллюзии. Доверие к миру и фундаментальное доверие. Примерные темы 2 блока – 2 ФМ и ее предпосылки: соотнесенность, время, близость. Самодистанцирование и самотрансценденция. Ценности в моей жизни. Мои отношения с собой и другими. Мои эмоции и чувства. Фундаментальная ценность и ценность жизни. Последствия нарушений по 2 ФМ. Примерные темы 3 блока – 3 ФМ и ее предпосылки: справедливое отношение, заинтересованное внимание, признание ценности. Кто хозяин моей жизни? Индивидуальность, персональность, самоценность. Рефлексия. Диалог с собой и миром, встреча. Внутренняя позиция. Последствия нарушений по 3 ФМ. Примерные темы 4 блока – 4 ФМ и ее предпосылки: структурные взаимосвязи, поле возможностей для деятельности, ценность, которую предстоит воплотить в будущем. Смысл онтологический и экзистенциальный. Поступок в моей жизни. Последствия нарушений по 4 ФМ.

Групповая терапия. Здесь мы видим большие перспективы в плане проработки межличностного общения. Группа – это социальный микрокосм [4]. И все проблемы отношений с окружающими человек рано или поздно начинает транслировать в группе. В доверительной, принимающей атмосфере группы участники раскрываются, им помогают приобрести новые паттерны отношений на основе поддержки и групповой взаимопомощи. Человек пробует новые конструктивные варианты общения на основе диалога, которые больше не причиняют ему боли, а приносят радость, поддержку и понимание. Конечно, не все бывает гладко и здесь существует преодоление конфликтов как межличностных, так и внутриличностных. Но при уделении ведущим достаточного внимания групповой сплоченности, эти конфликты преодолеваются с наименьшими потерями, выводя межличностные отношения участников на более глубокий уровень. Таким образом, группа является основой позитивных изменений, которые участники группы параллельно реализовывают в своей жизни вне группы.

Психотерапевтическая группа поддержки без ведущего. Предлагается, уже начиная с младших курсов студенчества, организовывать группы поддержки. И. Ялом пишет, что участвует в такой группе уже более 25 лет, и это его основной ресурс. Группа собирается в составе до 12 человек очно в помещении, подходящем для групповой терапии, либо в онлайн-пространстве. Обсуждаются наиболее проблемные для участников группы проблемы. Здесь же происходит отработка межличностных отношений. Также основной задачей является создание поддерживающей доверительной обстановки.

Предварительно рекомендуется прочитать книги И. Ялома по групповой терапии, чтобы иметь представление о процессах, происходящих в группе. Тогда меньше будет ошибок, недочетов, недопонимания и острых моментов в группе. А также книги А. Лэнгле, чтобы иметь более полное представление о темах, рассматриваемых в группе и на занятиях.

Литература:

1. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2009. 512 с.
2. *Лэнгле А.А., Уколова Е.М., Шумский В.Б.* Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования. М.: Юрайт, 2018. 403 с.
3. *Стаценко Н.В.* Смыслоразнонаправленные ориентации студентов-психологов. XVII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 170–173.
4. *Ялом И., Лесц М.* Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2018. 624 с.

Динамика гендерных ролей у современных подростков

Суханова Е.Д.

*студентка факультета «Юридическая психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

kate-smiley@mail.ru

Научный руководитель – Бусарова О.Р.

Проблема полоролевой социализации, включающая в себя вопросы формирования психологического пола у подростка, психологических половых различий и полоролевой дифференциации – одна из важнейших и актуальных проблем дифференциальной психологии (также в психологии гендерных различий).

Мы провели исследование для решения следующих поставленных задач:

1. Установление полоролевых моделей у современных подростков
2. Выявление отличий в сформированной гендерной идентичности и предпочитаемых качеств в партнере для мальчиков и для девочек.

В исследовании приняли участие 60 учащихся 7–8 классов (30 девочек и 30 мальчиков) в возрасте от 14 до 15 лет.

Методы сбора эмпирических данных:

1. Опросник «Социально-психологической адаптации» Роджерса-Даймонд;
2. Опросник «Маскулинности и феминности» («МИФ»);
3. Проективная методика «Фигура- Поза –Одежда» (ФПО).

Обнаружены статистически значимые различия в сравнении характеристик гендерных ролей современных подростков среднего возраста с подростками младшего возраста и молодыми взрослыми. Для сравнения использовались данные, полученные в исследовании Н.В. Дворянчикова [1] (на молодых взрослых) и С.С. Носова [2] (на младших подростках).

При использовании опросника Роджерса-Даймонд было выявлено различие по шкале «Эмоциональный комфорт». У девочек оценки себя по этой шкале значимо ниже, чем у мальчиков той же возрастной группы. Сравнились группы мальчиков и девочек, участвовавших только в нашем исследовании.

Далее представлены результаты, полученные в опроснике «МИФ». Различия были обнаружены по шкале «Девочка должна быть...». Девочки представляют идеальное видение «девочки» более маскулинным, нежели мальчики: средний ранг в оценке маскулинности у девочек 37, у мальчиков 24, и это различие является статистически значимым.

Также было произведено сравнение с выборкой в исследовании С.С. Носова с подростками 12 лет (младшего подросткового возраста), проведённого в 2008 году. В его исследовании также изучалось «Я-реальное» в группах женского и мужского пола.

Значимое различие было обнаружено по маскулинным характеристикам у мальчиков. Мальчики, составляющие выборку нашего исследования, оценивают себя более маскулино, нежели мальчики младшего подросткового возраста.

Далее нами рассматривались результаты проективной методики ФПО. Проводилось сравнение результатов испытуемых младшего подросткового возраста (исследование С.С. Носова), подростков среднего школьного возраста из вы-

борки данного исследования и молодых взрослых (исследование Н.В. Дворянчикова). При сравнении полученных нами результатов с данными, полученными в исследовании Н.В. Дворянчикова, которые можно принять нормативными для молодых взрослых, мы можем заметить следующее отличие: мальчики подросткового возраста в предпочтительном сексуальном партнере выделяют не только женские, но и мужские, маскулинные, характеристики, т.е. идеального партнера можно назвать андрогинным. У молодых взрослых идеальный сексуальный партнер обладает только феминными характеристиками.

Можно наблюдать динамику средних показателей феминных и маскулинных характеристик в «Я-реальном» сравнении с младшими подростками (исследование Носова С.С.) и молодых взрослых (исследование Дворянчикова Н.В.)

- а) В сравнении с младшими подростками мы можем наблюдать у старших подростков рост характеристик маскулинности. В сравнении с молодыми взрослыми этот показатель значительно уменьшается (с 20 до 17), что говорит о меньшей выраженности маскулинности в «Я-реальном» («Я-идеальное» в исследовании с молодыми взрослыми имеет среднее значение 20).
- б) У девочек 14–15 лет значительно возрастает средний показатель по маскулинным характеристикам в образе «Я-реальное» в сравнении с младшими подростками, но меньше выражен в сравнении с показателями молодых взрослых.
- в) Феминные характеристики у лиц мужского пола на разных возрастных этапах (в исследованиях различных лет) не имеют значимых различий.
- г) Феминные характеристики у современных девочек-подростков 14–15 лет выражены слабее, нежели у девочек-младших подростков.

Полученные результаты могут использоваться в работе с подростками для учета их личностной характеристики, при групповой или индивидуальной диагностике. Также полученные результаты позволяют выдвинуть различные гипотезы для дальнейшего исследования, например, является ли снижение феминных характеристик у девочек в подростковом возрасте возрастной особенностью или различие наблюдается из-за различной давности анализируемых исследований.

Также полученные результаты могут позволить пересмотреть в будущем такие положения возрастной психологии, как пики агрессии (различные для мальчиков и девочек) и пригодятся в рассмотрении современной возрастной периодизации.

Литература:

1. Дворянчиков Н.В. Половое самосознание и методы его диагностики: учеб. пособие / Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов, Д.К. Саламова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2011.
2. Носов С.С. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации в подростковом возрасте: дис. ... канд. филол. наук / М.С. Школовая. – Тверь, 2005. – дис. канд. психол. наук / С.С.Носов. – Москва, 2011. – 126 с.

Исследование внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе в традициях школы культурно-исторической психологии

Третьяков О.Е.
кандидат технических наук, доцент,
студент-магистрант института
экспериментальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
oet@bk.ru

Научный руководитель – Аникина В.Г.

Исследования внутренней речи по авторитетному мнению Л.С. Выготского являются одними из самых сложных в психологической науке. Эта сложность связана с разработкой методологии исследования и отсутствием методического инструментария. «Стремление к поиску объективных методов психологического исследования, равно как и потеря веры в их существование порождают в психологии беспрецедентные для любой другой науки по своему разнообразию формы редукции психического... Проблема психологического исследования осложняется и тем еще, что в нем чрезвычайно запутано отношение различных уровней языка, на котором мы вообще говорим о психическом.» [1, С. 109]. *Актуальность темы* статьи определяется важностью совершенствования преподавательской, учебной и иных видов деятельности, и необходимостью осознания того факта, что колоссальная часть профессионального опыта скрыта в области «молчаливого» знания о внутренней речи. Исследование внутренней речи, которое несколько лет проводит автор [2], нацелено на ее использование в образовательном процессе в качестве средства языковой деятельности. *Задача* данной работы – изложение последовательности психологического исследования и ее результатов.

На первом этапе нами был проведен *теоретико-методологический анализ* темы исследования; он базировался на фундаментальных трудах отечественных ученых: Л.С. Выготского «Сознание как проблема психологии поведения» (1925), «Мышление и речь» (1934); С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (1940), «О мышлении и путях его исследования» (1958), Д.Н. Узнадзе «Общая психология» (1940); П.Я. Гальперина «К вопросу о внутренней речи» (1957), «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий» (1966), «Психология как объективная наука» (1998); А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» (1977) и др.

Результаты теоретико-методологического анализа темы позволили выделить теоретические конструкторы, провести концептуализацию проблемы исследования, определить методологию исследования и основные теоретические положения и др. Базовой работой по теме является очерк 1925 года молодого Л.С. Выготского «Сознание как проблема психологии поведения». На эту фундаментальную работу следует обратить особое внимание. Вдумавшись в смысл приведенных трех цитат, можно понять, почему они имеют ключевое значение для исследования внутренней речи: 1. «Невыявленные рефлексy (немая речь), внутренние рефлексy, недоступные прямому восприятию наблюдающего, могут быть обнаружены часто косвенно, опосредованно, через доступные наблюдению рефлексy, по от-

ношению к которым они являются раздражителями <...> В методику психологического исследования необходимо ввести такое пропускание опыта через вторичные реакции сознания... Почему можно изучать полные речевые рефлексы, а учитывать мысли-рефлексы, оборванные на двух третях, нельзя, хотя это те же, реально существующие, несомненные реакции?» [3, с. 32–33].

2. «...в речи и лежит источник социального поведения и сознания... я могу повторить вслух сказанное молча слово, и тем, что я могу повторить сказанное другим слово, – по существу нет никакой разницы, как нет принципиального различия и в механизмах: и то, и другое обратимый рефлекс – раздражитель <...> социальному моменту в сознании принадлежит временное и фактическое первенство. Индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный, на основе социального и по точному его образцу.» [3, с. 37–38]. 3. «Самое замечательное, что сознательность речи и социальный опыт возникают одновременно и совершенно параллельно... Сознание есть только рефлекс рефлексов... Оно оказывается очень сложной структурой поведения.» [3, с. 39–40].

На следующем этапе были проведены *качественные исследования* внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе. Эти исследования в рамках идеографического подхода отличались интенсивным изучением (с помощью различных методов) отдельного случая естественной среды. Гипотеза этого этапа предполагала наличие связи между вербальными описаниями качества внутренней речи субъектов речевой коммуникации (РК) и уровнем их успешности или не успешности в конкретной ситуации РК. Изучение вербальных отчетов участников исследования позволило выявить существенные параметры внутренней и внешней речи субъекта РК. Это дало основания предложить авторскую интроспективную *методику исследования* внутренней речи в РК.

Экспериментальная проверка этой методики и рабочей гипотезы проводилась по программе *констатирующего эксперимента* (КЭ) в рамках номотетического подхода. Изучались две выборки испытуемых 1) профессионалы, опытные преподаватели и успешные обучающиеся и 2) начинающих преподаватели, неуспешные обучающиеся. Был использован ряд известных тестов и опросников и авторская методика. Результаты КЭ выявил закономерности и статистические зависимости. Это позволило обобщить экспериментальные данные и скорректировать методику исследования внутренней речи (дополнительно см. Третьяков О. Е. Методика оценки внутренней речи субъекта коммуникативно-го взаимодействия // Труды Академии. № 87. М., 2015. С. 363–377).

На заключительном этапе оценивалась *валидность* применения методик и результатов исследования для решения конкретных вопросов образовательной деятельности. Обоснованность и пригодность авторской методики оценивалась тремя способами: 1) наличием обоснованных статистически выводов по результатам КЭ; 2) наличием прогностической ценности методики, когда результаты ранжирования участником психологического исследования сопоставлялись с комплексом результатов обучения по итогам учебного года; 3) наличием обоснованных выводов по результатам современных аппаратных методов (видеорегистрация движений глаз на базе оборудования МПШУ). По программе эксперимента регистрировался ряд параметров: тремор (мелкие частые колебания глаз); макросаккады; динамика раскрытия зрачка; латентность; реакция на содержание изображения и точность решения целевой задачи.

Выводы. 1. Исследование внутренней речи и моделирование процессов языковой деятельности обеспечивает имитацию задач психологической подготовки в интересах образовательной деятельности. Эта подготовка должна планироваться, организовываться и проводиться не только на полигонах и на учениях, в учебных аудиториях и лабораториях, но и в речемыслительном плане, в рефлексивной форме, используя обоснованные интроспективные методы и современное оборудование. 2. Именно это позволяет воспроизвести профессиональный опыт признанных лидеров в сфере образования, сохранить его и использовать для развития образовательной деятельности.

3. Исследование внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе целесообразно продолжить в традициях школы культурно-исторической психологии; результаты представить в форме статьи, а также в магистрантской диссертации.

Литература:

1. *Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.* Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977, № 7; // Постнеклассическая психология. 2004, № 1. – С.109–125.
2. *Третьяков О.Е.* Внутренняя речь в когнитивном дискурсе // В сборнике Межвузовской научно-практической конференции «Современные теории и методы обучения иностранным языкам в ВУЗах», 25 мая 2017. – М., 2018. – С. 207–215.
3. *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

Сравнительный анализ мотивации обучения в вузе российских и европейских студентов

Федотова Е.В.
студент факультета
филологии и истории
Елабужского института КФУ,
г. Елабуга, Россия
da.fedotowa2016@yandex.ru

Научный руководитель – Штерц О.М.

Ни для кого не секрет, что для улучшения эффективности любой деятельности, нужна правильно подобранная мотивация. Еще в XVII веке Ян Амос Коменский говорил о том, что учитель, прежде чем начать образовывать ученика, обязан возбудить в нем интерес к знанию, используя чувство, разум и веру, только с помощью этих составляющих удастся достичь успеха и замотивировать учащихся на продуктивную деятельность.

Одним из главных компонентов в структуре учебной деятельности является мотивация. Еще советский психолог и философ С.Л. Рубинштейн, говорил о том, что главный мотив осознанной учебной деятельности связан либо с самим интересом к знанию, либо с осознанностью его «нужности» в будущей деятельности [2].

Проблемой мотивации и мотивов поведения в учебной деятельности занимались такие видные ученые – психологи как Ф.У. Тейлор, К. Алдерфер, А. Маслоу, Ф. Герцберг, В. Врум, С. Скиннер, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина, Г.И. Щукина и многие другие.

Мотивы учебной деятельности формируются в ходе самой деятельности. При рассмотрении классификации мотивов по А.К. Марковой [1], следует отметить, что внешние и внутренние мотивы напрямую зависят от деятельности, которую они характеризуют. Так внешние мотивы, направлены на взаимодействие с другими людьми, а внутренние мотивы, являются основой для самообразования и направлены они в первую очередь на познание самого себя через познание окружающих людей.

Не менее интересная классификация мотивов учения была представлена Т.И.Ильиной. В первом случае она все мотивы разделила на три группы: мотивы непосредственно побуждающие, перспективно побуждающие и мотивы интеллектуального побуждения. Вторым вариантом классификации мотивов учения опирается на две тенденции: на достижение успеха и избегание неудач.

Опираясь на методику Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в ВУЗе» и методику И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы», среди студентов Елабужского института Казанского федерального университета и студентов Западночешского университета города Пльзень было проведено исследование.

Гипотеза исследования: мотивы учебной деятельности российских студентов и европейских студентов будут иметь отличия.

Среди российских студентов в опросе приняло участие 27 человек, обучающихся на III курсе по специальности педагог истории и обществознания. Среди студентов Западночешского университета в опросе приняло участие 28 человек.

При обработке и интерпретации результатов можно отметить, что мотивация обучения в вузе среди студентов Западночешского университета и студентов Елабужского института различна. В первом случае среди студентов Елабужского института преобладающим становится мотив получения диплома (59 %), на втором месте выступает мотив приобретения знаний (26 %) и третье место занимает мотив овладения профессией (19 %).

Среди студентов Западночешского университета наоборот ведущим становится мотив приобретения знаний (75 %). Второе место занимает мотив овладения профессией – (25 %). Менее значимым является мотив получения диплома (12,5 %). Все это с одной стороны можно объяснить тем, что профессия педагога в странах Европы считается более востребованной и высокооплачиваемой, нежели в России, отсюда вытекает и отношение обучающихся к учителю. Статистический анализ результатов исследования по t критерию Стьюдента показал, значимые различия в выраженности шкалы мотив приобретения знаний ($t=3,23$). Для студентов Западночешского университета этот мотив является доминирующим.

Стоит отметить, что в Европе сам образовательный процесс и обучение в целом, как студентов, так и педагогов, поддерживается государством. Одна только стипендия в месяц составляет порядком от 25 000 до 30 000 тыс. крон, что в переводе в рубли составляет около 90 000 тыс. В Чехии очень сложно сдать внутренний экзамен. Еще будучи школьниками они целенаправленно готовятся к сдаче этих самых экзаменов, а поступив, стараются сделать все, чтобы не потерять это место и в течении всего обучения (бакалавриат у них составляет 3 года) усвоить всю ту информацию, которую они получают в университете. Студенты в Европе целенаправленно поступают на ту специальность, по которой

в дальнейшем будут работать. Параллельно проходя обучение в университете, они уже с первого курса подкрепляют свои знания, полученные на занятиях, практикой, работая к примеру, в школах. Отсюда и становится ведущим мотив приобретения знаний и овладение профессией.

Для наших студентов важно не столько получение знаний и овладение профессией, а в дальнейшем и работа по той специальности, на которую обучаешься в течение 4, а то и 5 лет, сколько получение самого диплома. Обучение ради получения «корочки». Возможно это связано с тем, что профессия педагога в нашей стране малооплачиваема, поэтому сейчас существует проблема нехватки учителей предметников в целом, особенно остро это она проявляется в деревнях.

В процессе проведения исследования по методике И.С. Домбровской было выявлено, что среди студентов Елабужского института КФУ преобладает социальный мотив учебной деятельности (52 %), а среди студентов Западночешского университета преобладает познавательный мотив учебной деятельности (81 %). В процессе статистического анализа нами были получены статистически значимые различия в уровне значимости узко или собственно познавательных мотивов учения $t=3,59$ при $p \leq 0,01$. Что свидетельствует о том, что студенты Западночешского университета склонны заниматься самообразованием, для совершенствования своих профессиональных навыков, стремятся к рационализации своей учебной деятельности. Что выражается в выборе предметов обучения, в отработке теоретических знаний на практике в школе (многие студенты Западночешского университета, обучающиеся на очной форме, совмещают учебную деятельность с работой в школе).

Зная основной мотив учебной деятельности, можно создать те условия, которые необходимы для подкрепления соответствующей положительной мотивации. Если это мотивация, связанная с результатом учения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего, создание положительного общественного мнения, к примеру, для студентов и преподавателей это может быть хорошее материальное поощрение. Если это мотивация, связанная с целью учения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика. В целом для поддержания любой мотивации, связанной с процессом учения, важны живая и увлекательная организация учебного процесса, активность и самостоятельность самих учащихся и их неподдельный интерес к самому образовательному процессу.

Литература:

1. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Т. 2. – СПб., 1.

Развитие коммуникативных компетенций школьников 8–11 классов в условиях дистанционного обучения

Филатова Н.Н.

*магистрант факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Fnn141160@gmail.com

*Научный руководитель – Егорова М.А.,
Консультант – Емельянова И.В.*

Анализ изменений, происходящих в российской системе образования, позволяет утверждать, что форма дистанционного обучения с каждым годом становится все более востребованной.

Эта востребованность во многом обусловлена изменениями, происходящими в обществе: растет потребность страны в подготовке высококвалифицированных специалистов, соответственно, повышается уровень требований к их подготовке. В этой связи одной из задач, стоящих перед современной школой, наряду с неизменным стремлением к постоянному повышению качества образования, является подготовка выпускников к умению работать с большим количеством информации в условиях увеличивающейся скорости ее обмена.

Форма дистанционного обучения с каждым годом находит все больше сторонников среди всех участников образовательного процесса. Для самой образовательной организации – это возможность привлечения дополнительного контингента обучающихся, снижения затрат на образовательный процесс, повышения качества обучения путем внедрения современных интерактивных технологий. Для школьника положительной стороной дистанционного обучения является гибкий график учебы, возможность обучаться по индивидуальной программе, интерактивное взаимодействие с обучающей средой. Для родителей дистанционная форма обучения является возможностью обеспечить своему ребенку доступ к качественному, полноценному образованию в случае, если это невозможно осуществить по каким-либо причинам в школе с традиционной формой обучения или в связи с особенностями семейного уклада (например, при частных переездах семьи из-за производственной необходимости работы родителя).

Однако при многочисленных позитивных характеристиках формы дистанционного обучения нельзя забывать и о другой стороне медали – тех «подводных камнях», с которыми могут столкнуться участники образовательного процесса в дистанционном формате: отсутствует или крайне ограничен личный контакт обучающегося с педагогом, у ребенка минимизируется возможность живого общения со сверстниками. В этой связи возрастают риски снижения умения общаться, строить межличностные отношения, выражать свои мысли и чувства, контролировать свои эмоции, а при особых психологических предпосылках (например, чувство одиночества в реальном мире, часто развивающееся у подростков) увеличивается риск развития интернет-зависимости.

Коммуникативные навыки лежат в основе всех сфер человеческой деятельности, а развитие коммуникативных компетенций школьника можно отнести к одному из основополагающих условий его успешной дальнейшей социализации и качества жизни в целом.

Исследовались особенности развития коммуникативных компетенций у школьников 8–11 классов, обучающихся в дистанционной форме, по сравнению с их сверстниками, обучающимися в традиционной очной форме.

Теоретическую основу исследования составили работы о развитии речевых и коммуникативных навыков, в том числе у подростков (Выготского Л.С., Давыдова В.В., Дубровиной И.В., Лернтъев А.В., Мухиной В.С., Эльконина Д.Б. и др.); практике дистанционного обучения (Асмолов А.Г., Хуторской А.В., Полат Е.С.).

В исследовательской работе приняли участие 200 обучающихся: 100 обучающихся в традиционной очной форме в образовательных организациях городов Москвы, Подмосковья, Астрахани, Сочи, Санкт-Петербурга и 100 обучающихся в дистанционной форме в городах Москвы, Подмосковья, Перми, Астрахани и Сочи.

При проведении исследования использовались методики: методика «Коммуникативная компетенция» (тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха), методика «14-факторный личностный опросник для подростков» (Р.Б. Кеттелл), Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) (Б.А. Федоришин).

Для анализа результатов исследования использовались методы статистической обработки данных.

Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предположение о том, что уровень развития коммуникативных компетенций школьников 8–11 классов, обучающихся в традиционной очной форме, отличается от уровня развития коммуникативных компетенций их ровесников, обучающихся в дистанционной форме. При этом подростки, выбравшие дистанционную форму обучения, имеют более высокий уровень организованности и мотивации.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996
2. Педагогам о дистанционном обучении / Под общей ред. Т.В. Лазыкиной. Авт.: И.П. Давыдова, М.Б. Лебедева, И.Б. Мылова и др. – СПб: РЦОКОиИТ, 2009.

Образ тела и отношение к своему телу в старшем подростковом возрасте

Филиппова Ю.А.

*магистрант факультета
консультативной и клинической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
yu-liya@list.ru*

Научный руководитель – Филиппова Е.В.

Подростковый возраст – это самый сложный период, в течение которого происходят фундаментальные психологические и физиологические изменения, затрагивающие все стороны жизни человека. Главной задачей подросткового возраста являются развитие самосознания, обретение идентичности, сепарация образа-Я от образа родителей. Гормональная перестройка, которая происходит в подростковом возрасте, приводит к физическому росту, изменению формы тела, пропорций, внешности. Эти изменения должны быть осмыслены и эмо-

ционально пережиты подростком. Внешность, физическая привлекательность, становятся важным фактором формирования образа-Я и отношения к подростку сверстников. Изменение тела влечет за собой перестройку образа тела, происходит утрата привычного представления о собственном теле и обретение нового, подросток должен прийти к принятию уникальности своего тела. Искажения образа тела, недовольство внешним обликом и негативная его оценка сказываются на многих сферах жизнедеятельности подростка, могут приводить к серьезным личностным проблемам и даже психическим нарушениям.

Целью нашего исследования являлось изучение отношения к своему телу и образ тела у современных московских подростков (гендерные аспекты, связь с самооценкой и толерантностью к неопределенности). Исследование было проведено на базе одной из московских школ, всего в нем приняли участие 80 старших подростков (15–17 лет), из них 40 девушек и 40 юношей.

В работе были использованы следующие методики: «Опросник образа собственного тела ООСТ» (О.А. Скугаревский); «Тест геометрических фигур» (Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов); «Шкала самооценки и уровня притязаний» Дембо-Рубинштейн (адаптация А.М. Прихожан); «Шкала общей толерантности к неопределенности (ШОТН-1)» Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Е.Г. Луковицкая; «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» А.М. Прихожан.

С помощью методики для изучения образа тела и отношения к телу («Опросник образа собственного тела ООСТ» (О.А. Скугаревский) мы выделили 2 группы. В первую группу вошли подростки, удовлетворенные собственным телом, их оказалось 55 % участников – 44 человека (23 девушки и 21 юноши), вторую группу составили подростки, результаты которых оказались ниже нормы, то есть эту группу характеризует выраженная неудовлетворенность собственным телом, их 45 % участвующих в исследовании – 36 человек (17 девушек и 19 юношей). Далее было проведено сравнение двух групп по показателям других методик. Данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты количественному анализу. Обработка результатов проводилась при помощи статистической программы SPSS. Для проверки значимости различий использовался критерий Манна-Уитни, для установления взаимосвязи показателей методик – коэффициент корреляции Спирмена.

Были получены следующие результаты. У подростков, удовлетворенных собственным телом, по сравнению с подростками другой группы значимо выше общая самооценка ($U=194^{**}$; $p=0,000$) и все ее составляющие шкалы: оценка ума и способностей ($U=452^{**}$; $p=0,001$), характера ($U=503^{*}$; $p=0,005$), авторитета у сверстников ($U=376,5^{**}$; $p=0,000$), умения делать своими руками ($U=314,5^{**}$; $p=0,000$), внешности ($U=362,5^{**}$; $p=0,000$), уверенности в себе ($U=432^{**}$; $p=0,000$); выше уровень притязаний ($U=364,5^{**}$; $p=0,000$) и расхождение притязаний и самооценки ($U=365^{**}$; $p=0,000$). Эти данные показывают, что у подростков, удовлетворенных собственным телом, более оптимистичное представление о себе и своих возможностях.

У подростков, которые удовлетворены собственным телом, в сравнении с подростками, не удовлетворенными собственным телом, значимо выше показатели толерантности к неопределенности общий показатель ($U=491^{**}$; $p=0,004$) и все его составляющие шкалы: отношение к новизне ($U=566,5^{*}$; $p=0,028$), отношение к сложным ситуациям ($U=556^{*}$; $p=0,022$), отношение к неопределенным

ситуациям ($U=489,5^{**}$; $p=0,003$), предпочтение неопределенности ($U=567,5^{*}$; $p=0,037$), принятие/избегание неопределенности ($U=443,5^{**}$; $p=0,001$). То есть подростки, принимающие собственное тело, способны более продуктивно действовать и принимать решения в условиях неопределенности, неизвестности и невозможности принимать готовые решения. Что говорит о большей возможности к изменениям, большей спонтанности и самоактуализации, чем подростки, не удовлетворенные собственным телом.

Сравнение юношей и девушек по показателям выбранных методик обнаружило следующие значимые различия между ними: девушки, по сравнению с юношами, менее удовлетворены собственным телом ($U=487,5^{*}$; $p=0,003$); они менее уверены в себе, чем юноши ($U=542^{*}$; $p=0,002$); у девушек ниже показатель отношения к неопределенности ($U=542^{*}$; $p=0,013$) и предпочтение неопределенности ($U=599,5^{*}$; $p=0,053$).

Анализ взаимосвязи показателей неудовлетворенности собственным телом с результатами других методик обнаружил, что существует статистически значимая обратная связь между: 1) самооценкой и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,693^{**}$, $p=0,000$); 2) оценкой ума и способностей и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,393^{**}$, $p=0,000$); 3) оценкой характера и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,352^{**}$, $p=0,000$); 4) оценкой своего авторитета у сверстников и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,483^{**}$, $p=0,000$); 5) оценкой умения делать своими руками и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,453^{**}$, $p=0,000$); 6) уверенности в себе и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,713^{**}$, $p=0,000$); 7) общего показателя толерантности к неопределенности и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,364^{**}$, $p=0,001$); 8) отношением к новизне и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,269^{*}$, $p=0,016$); 9) отношением к сложным ситуациям и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,268^{*}$, $p=0,016$); 10) отношением к неопределенным ситуациям и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,385^{**}$, $p=0,000$); 11) принятием неопределенности и неудовлетворенностью собственным телом ($R_{кр}=-0,452^{**}$, $p=0,000$).

Представленные результаты позволяют нам говорить о том, что принятие тела и образа тела являются условием психологического благополучия в подростковом возрасте. У детей, положительно относящихся к своему телу, выше самооценка – они более уверены в себе, выше оценивают свой авторитет у сверстников, свои способности и ум.

У подростков, положительно относящихся к своему телу, выше толерантность к неопределенности, что очень важно в постоянно меняющемся современном мире, особенно в условиях мегаполиса. Они более гибкие, не только предпочитают ситуации неопределенности и множественного выбора, но и умеют эффективно действовать в этих условиях.

Связи субъективной трудовой незащищенности и уверенности в будущем в парах родители-дети (учащиеся 11 класса)

Фирсова А.А.
выпускница факультета
дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
pedomorka@mail.ru

Данное исследование связано с необходимостью проанализировать субъективную оценку своей трудовой незащищенности работающими взрослыми и взаимосвязи между этой оценкой и уверенностью в своем будущем их детей – учащихся выпускных классов. Теоретико-методологическую основу исследования составили труды А.Ю. Смирновой, Е.А. Наumenко, А.Н. Никифоровой, М.С. Агафоновой, Ю.В. Емельянова, С. Ашфорд, Х. Де Витта и др. А.Ю. Смирнова, которая предложила методики выявления субъективной трудовой незащищенности, обосновала важность изучения этого феномена и обобщила результаты исследований других специалистов (Смирнова, 2016).

Цель данной работы состояла в проверке гипотезы о существовании взаимосвязи субъективной трудовой незащищенности родителей и уверенностью в своем будущем их детей, учащихся выпускных классов. В исследовании были использованы: 1. Методика диагностики субъективной незащищенности в сфере труда» (Смирнова, 2016); 2. Анкета, разработанная для оценки уверенности старшеклассников в своем будущем, в том числе, профессиональном. Исследование проводилось на базе МБОУ Урмарской СОШ им. Г.Е. Егорова пгт. Урмары Чувашской республики. Объем выборки: 44 человека, из них: учащиеся 11 класса, 22 человека (16–17 лет); родители учащихся, 22 человека (37–59 лет).

При исследовании субъективной трудовой незащищенности родителей было обнаружено, что участники исследования показали менее выраженную трудовую незащищенность, чем те, кто участвовал в исследованиях автора адаптации методики (Смирнова, 2016). Это касалось всех пунктов опросника субъективной трудовой незащищенности. Наши респонденты демонстрировали существенно большую уверенность в завтрашнем дне и существенно более низкую субъективную трудовую незащищенность. Они ниже оценивали вероятность своего увольнения, испытывали меньше страха остаться безработными, демонстрировали достаточно высокую уверенность в своем профессиональном будущем и продолжении своей профессиональной деятельности. Получены следующие результаты: когнитивный компонент трудовой незащищенности: $M=10$, $\sigma=4.56$, аффективный компонент трудовой незащищенности: $M=9.33$, $\sigma=4.88$, общая трудовая незащищенность: $M=19.39$, $\sigma=6.73$.

При оценке уверенности учащихся в своем будущем предлагались оценить по 5 бальной шкале Лайкерта, от «совершенно не согласен» (1) до «абсолютно согласен» (5) степень своего согласия со следующими утверждениями: 1. Я уже выбрал специальность ($M=3,35$; $\sigma=0,98$); 2. У меня есть четкий план того, куда я пойду учиться или работать после школы ($M=3,13$; $\sigma=1,25$); 3. Я совершенно уверен в том, что в будущем у меня сложатся хорошие отношения с коллегами по работе ($M=4,22$; $\sigma=0,80$); 4. Я абсолютно уверен в том, что в будущем я ста-

ну хорошим специалистом ($M=3,91$ $\sigma=0,90$); 5. Существует вероятность того, что в будущем я не смогу найти хорошую работу ($M=2,17$; $\sigma=1,15$); 6. Я еще не решил, какие ЕГЭ я буду сдавать ($M=1,78$; $\sigma=1,13$); 7. Меня тревожит, что когда-либо я могу стать безработным ($M=2,35$; $\sigma=1,27$); 8. Я чувствую неуверенность в том, что выбрал ту профессию, которая мне подходит ($M=2,26$; $\sigma=1,01$); 9. Меня беспокоит мое профессиональное будущее ($M=3,39$; $\sigma=1,27$); 10. Я опасюсь, что по той специальности, которую я получу, я не смогу найти работу в будущем. ($M=2,05$; $\sigma=1,09$); 11. Я волнуюсь, что мне не удастся стать хорошим специалистом в будущем ($M=2,32$; $\sigma=1,21$). В скобках приведены усредненная степень согласия с утверждением и стандартное отклонение. Данные результаты свидетельствуют о том, что учащиеся выпускных классов, в основном, настроены оптимистично и уверены в завтрашнем дне и своем профессиональном будущем, в том, что в будущем у них сложатся хорошие отношения с коллегами по работе, в том, что станут хорошими специалистами. Однако, одновременно с этим их беспокоит их профессиональное будущее и то, окажется ли выбранная ими профессия востребованной, найдут ли они работу по специальности.

Использование корреляционного анализа дало следующие результаты. (В скобках приведены номера пунктов Анкеты для будущих выпускников, значение коэффициента корреляции Спирмена и значимость коэффициента корреляции). Аффективный компонент субъективной трудовой незащищенности родителей показал значимые взаимосвязи со следующими пунктами Анкеты для будущих выпускников: «Меня тревожит, что когда-либо я могу стать безработным» (п.7, $r=0,45$; $p<0,05$); «Я чувствую неуверенность в том, что выбрал ту профессию, которая мне подходит» (п.8, $r=0,37$; $p<0,05$); «Меня беспокоит мое профессиональное будущее» (п.9, $r=0,54$; $p<0,01$); «Я опасюсь, что по той специальности, которую я получу, я не смогу найти работу в будущем» (п.10, $r=0,48$; $p<0,05$). Когнитивный компонент субъективной трудовой незащищенности родителей значимо связан с п.10 Анкеты: «Я опасюсь, что по той специальности, которую я получу, я не смогу найти работу в будущем» ($r=0,44$; $p<0,05$). Общая трудовая незащищенность имеет значимые корреляции со следующими пунктами Анкеты для выпускников: «Меня беспокоит мое профессиональное будущее» (п. 9, $r=0,37$; $p<0,05$); «Я опасюсь, что по той специальности, которую я получу, я не смогу найти работу в будущем» (п.10, $r=0,44$; $p<0,05$).

Интересны также и корреляционные взаимосвязи между отдельными пунктами методики субъективной трудовой незащищенности и пунктами Анкеты для будущих выпускников. При росте беспокойства родителей о том, что они могут стать безработными повышается склонность будущих выпускников выше оценивать вероятность того, что в будущем они не смогут найти хорошую работу (п.5, $r=0,43$; $p<0,05$), растут тревога о том что когда-либо они могут стать безработными (п.7, $r=0,44$; $p<0,05$); чувство неуверенности в том, что они выбрали ту профессию, которая им подходит п.8, $r=0,38$; $p<0,05$) беспокойство о своем профессиональном будущем (п. 10, $r=0,51$; $p<0,01$) и переживания о том, что им не удастся стать хорошими специалистами в будущем (п. 11 $r=0,52$; $p<0,01$). Рост беспокойства родителей относительно продолжения своей профессиональной карьеры сопровождается повышением неуверенности будущих выпускников в том, что они выбрали профессию, которая им подходит (п. 8 Анкеты, $r=0,36$; $p<0,05$), ростом их беспокойства о своем профессиональном

будущем в целом (п. 9 Анкеты, $r=0,51$; $p<0,01$). *Страх родителей потерять работу и быть уволенными* сопровождается повышением у учащихся страха в будущем стать безработными ($r=0,38$; $p<0,05$) и ростом беспокойства за свое профессиональное будущее ($r=0,42$; $p<0,05$). *Страх родителей быть уволенными в ближайшее время* повышает у их детей опасения в том, что по специальности, которую они получают, им не удастся найти работу в будущем ($r=0,47$; $p<0,05$), а также снижает их уверенность в том, что в будущем у них сложатся хорошие отношения с коллегами по работе ($r=-0,47$; $p<0,05$).

Исследование показало тесную связь переживания субъективной трудовой незащищенности взрослыми и тревоги за свое профессиональное будущее у представителей младшего поколения семьи, что может в будущем негативно сказаться на профессиональном самоопределении осознанности и осмысленности профессионального выбора молодых людей, находящихся на пороге взрослой жизни.

Литература:

1. *Смирнова А.Ю.* Субъективная незащищенность в сфере труда, аффективное измерение: влияние феномена на работника и организацию / А.Ю. Смирнова // Известия Саратовского университета. – 2016. – Т. 16. – Вып. 1.

Общение в социальных сетях подростков с разным уровнем психологического благополучия

*Хохрякова А.М.
студент факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Anastasiieka@yandex.ru*

Научные руководители – Овсянникова Н.Л., Лубовский Д.Б.

Подростки и молодые взрослые быстрее и активнее осваивают и используют новые технологии. Это общемировая тенденция характерна, в том числе, и для разнообразных возможностей, предоставляемых интернетом. Это область, в которой педагогам и родителям приходится догонять подростков. Так, по данным за 2014 год, интернетом пользовалось 66 % процентов россиян старше 18 лет, и лишь 46 % выходили в сеть ежедневно. Зато среди лиц в возрасте от 12 до 18 лет картина другая – ежедневно в сеть выходило 89 % юных пользователей [2].

Лица подросткового возраста отличаются от взрослых не только интенсивностью использования интернета, но и спецификой деятельности внутри него. Многие взрослые рассматривают интернет исключительно как инструмент, помогающий в работе и облегчающий доступ к различным возможностям. Такие пользователи в основном отправляют электронные письма, читают новостные порталы, посещают тематические сайты и форумы, используют электронные библиотеки, поисковики и интернет-магазины. Подростки же склонны погружаться в особое виртуальное пространство, и одними из наиболее привлекательных для них интернет-сервисами становятся сайты социальных сетей [1].

Компьютерные социальные сети (иногда используются термины «социальные медиа» и «сервисы социальных медиа») – это интерактивный, многопользовательский веб-сайт или сервис, предоставляющий возможность идентифика-

ции (возможность зарегистрироваться под постоянным «ником», создать личную страницу или оформить профиль и т.д.), создания социальных связей (различных списков контактов), отслеживания действий собственного окружения внутри социальной сети. Это отличает сайты социальных сетей от других интернет-технологий, позволяющих осуществлять общение – чатов, форумов, мессенджеров, сайтов тематической направленности. Важной частью общения в социальных сетях является создание профиля, являющегося самопредъявлением пользователя.

Именно это легло в основу нашего исследования. В качестве социальной сети мы выбрали Инстаграм, который направлен в основном на то, чтобы делиться визуальной информацией – в первую очередь фотографиями, рисунками и короткими видеороликами. В нашем исследовании приняли участие 100 подростков в возрасте 15–16 лет, имеющих страницу в данной социальной сети. Методиками исследования послужили Шкала Психологического Благополучия К. Рифф, Личностный опросник EPI, а так же контент-анализ страниц опрошенных в сети Инстаграм.

Несмотря на то, что главной целью исследования было установить специфику в использовании социальной сети группами с разным уровнем психологического благополучия, интересны и данные, характерные для всех пользователей-подростков. Так, несмотря на высокую степень увлеченности социальными сетями, подростки не так часто готовы поделиться визуальной информацией с широким кругом лиц – половина опрошенных выкладывало одну или менее фотографию за последний месяц, и лишь пять пользователей опубликовали более 20 фотографий за тот же период. При этом лишь 36 участников исследования имели больше подписок, чем подписчиков. Таким образом, у большинства опрошенных круг тех, с кем они делятся информацией, шире круга тех, от кого они информацию получают. Так же по количеству подписок испытуемые оказались ближе друг к другу: среднее количество подписок у участников исследования – 191, а медиана – 127, в то время как по количеству подписчиков различия куда существеннее – 472 и 129 соответственно. Это может быть связано с тем, что количество подписок находится под полным контролем пользователя, а контролировать количество подписчиков гораздо сложнее.

В рамках исследования была установлена двусторонняя корреляция между уровнем психологического благополучия по шкале «Управление средой» и количеством постов в профиле как в целом, так и за последний месяц. Такая зависимость, по нашим предположениям, связана с ощущением контроля – подростки, ощущающие контроль над своей жизнью, своим окружением более охотно делятся информацией о себе и мире вокруг себя, и в то же время возможность контролировать своё предьявление, то, как их будут видеть окружающие, дает им ощущение контроля над окружением.

Количество записей в Инстаграм в целом и за последний месяц так же коррелировали с другими показателями психологического благополучия и с общим его уровнем. Это может свидетельствовать о том, что готовность активно делиться в сети информацией о своей жизни может являться индикатором более высокого уровня психологического благополучия, а может являться ресурсом для достижения такого уровня.

Ещё одним фактором, связанным с психологическим благополучием, оказалась разница между количеством подписчиков и количеством подписок,

хотя ни то, ни другое количество само по себе не коррелировало с уровнем психологического благополучия. Была установлена прямая связь между этой разницей и отдельными компонентами психологического благополучия, в частности положительными отношениями с другими и самопринятием, а также с психологическим благополучием в целом, и обратная связь между этой разницей и уровнем нейротизма. Таким образом подростки, количество подписчиков у которых больше, чем подписок, имели более высокий уровень психологического благополучия и напротив, уровень их нейротизма был ниже. Это может быть связано с тем, что подростки, замечаящие, что количество пользователей, которым они интересны, выше количества пользователей, интересных им, ощущают себя востребованными.

Полученные статистические данные интересны, однако не отвечают на наиболее интересный вопрос: можно ли по странице подростка в социальной сети предположить уровень его психологического благополучия? Для ответа на этот вопрос необходимо произвести подробный контент-анализ страниц подростков с разными уровнями психологического благополучия и выявить сходства и различия. И именно такой анализ станет направлением нашей дальнейшей работы.

Литература:

1. *Вараксин А.В.* «Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи» //Преподаватель XXI век, 2016 год, том 1, номер 2, стр. 205–212.
2. *Пьянкова Н.Г., Матвиюк В.М.* «Влияние глобальной сети интернет на психику подростков» //Концепт, 2014 Спецвыпуск № 30, стр. 36–40.

Исследование особенностей лидерства и учебной мотивации у подростков

Экслер А.Б.
аспирантка 1 курса, факультет
«Социальная психология»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
estha@mail.ru

Научный руководитель – Орлов В.А.

Изучение особенностей социального взаимодействия в учебной группе способствует выявлению закономерностей, обуславливающих групповую динамику, что ведет к повышению уровня эффективности обучения при условии применения адекватных педагогических технологий. Предметом нашего исследования является феномен лидерства в школьных классах и его взаимосвязь с учебной мотивацией, которая признана одной из центральных проблем современной школы [1]. Основной целью исследования было выявление взаимосвязей между особенностями интрагруппового статуса, лежащего в основе лидерской позиции учащегося, учебной мотивацией и субъективной оценкой школьниками психологической атмосферы класса.

В исследовании принимали участие 108 учащихся 7-х классов средней общеобразовательной школы в возрасте от 13 до 15 лет. Учащимся был предложен опросник, содержащий следующие методики: диагностика структуры учебной мотивации школьника, социометрия, референтометрия, методический приём

определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе [2], опросник ценностно-ориентационного единства группы (ЦОЕ) и шкала диагностики психологической атмосферы в группе (в авторской модификации).

В результате сравнения выборок по уровню учебной мотивации было выявлено существенное различие в распределении данных в трех группах из пяти:

- 1 группа: средний уровень учебной мотивации, ведущим является игровой мотив обучения, значимы также учебный и внешний;
- 2 группа: средний уровень учебной мотивации, значимы оценочный и внешний мотив;
- 3 группа: средний и высокий уровень мотивации обучения, преобладают социальный и учебный мотивы, высоко значим игровой мотив.

При анализе корреляций выявлены следующие взаимосвязи, общие для трёх групп:

- отрицательно коррелируют социометрический статус эмоциональных отношений и уровень оценки психологической атмосферы в группе ($p \leq 0,05$);
- положительная корреляция между общим уровнем учебной мотивации и игровым и социальным мотивами обучения ($p \leq 0,05$);
- также положительно коррелируют внешний мотив обучения с оценочным, позиционным и социальным; игровой с позиционным и учебным; позиционный с социальным мотивом учения ($p \leq 0,01$).

Следовательно, мы можем утверждать, что в исследуемых классах учащиеся, предпочитаемые по признаку эмоциональной аттракции, чувствуют себя в группе более комфортно, а в процессе обучения подростков значимыми для них будут как социальные аспекты получения образования (смысл обучения), так и сопутствующая процессу обучения атмосфера в группе.

Относительно внутренней корреляции между шкалами мотивов учения данные могут быть интерпретированы следующим образом: внешний мотив отражает социально ожидаемую от учащегося позицию по отношению к смыслу образовательной деятельности, игровой мотив в данном случае, вероятно, затрагивает социальные взаимосвязи в группе, в том числе, конкурентную основу учебных достижений респондентов, а позиционный и социальный мотивы являются ведущими в силу формирования стремления к поиску контактов и сотрудничеству, характерному для подростков в средней школе.

Обращает на себя внимание прослеживающаяся соподчиненность мотивов учения, что соответствует описанным в теоретической литературе феноменам, свойственным данному возрастному периоду, во время которого на фоне осознания подростком соподчинения и индивидуальной сравнительной значимости мотивов образовательной деятельности происходит выделение ведущего мотива и выстраивание с учетом него осознанной системы обучения, в том числе и самостоятельной исследовательской деятельности.

Относительно явления лидерства по результатам исследования наблюдается следующая ситуация. В первой группе значение социометрического статуса имеет обратную корреляцию с оценочным мотивом учения ($p \leq 0,05$), психологическая атмосфера оценивается высоко людьми с ведущим игровым мотивом, наименее низко ее оценивают учащиеся с социальным мотивом учения. Лидеры в этой группе имеют высокий уровень авторитета по структуре власти, ведущий

игровой и учебный мотивы и низкую степень близости общегрупповым ценностям. Психологическая атмосфера в коллективе оценивается ими неоднозначно.

Во второй группе имеющие высокий социометрический статус учащиеся оценивают атмосферу в классе как благоприятную, также этот показатель положительно коррелирует с внешним и позиционным мотивами в учении. Ранговые показатели коррелируют с оценочным мотивом в учении: учащиеся, стремящиеся к формальным высоким оценкам считаются более авторитетными в классе ($p \leq 0,05$). Лидеры этого класса высоко референтны своей группе по всем показателям (статус, рейтинг, ЦОЕ), имеют ведущим внешний, игровой и оценочный мотивы, психологическую атмосферу оценивают позитивно.

Учащиеся третьей группы с высоким рейтингом имеют достоверно более высокий уровень социальной мотивации в обучении, кроме того, они ближе к своему коллективу по уровню ценностных ориентаций ($p \leq 0,05$). Однако предпочитаемыми в этой группе являются респонденты с более низким рейтингом по структуре власти, один из них имеет высокий уровень мотивации к обучению, равно выраженный в отношении основных учебных мотивов, другой имеет явную внешнюю направленность мотивов и оценивает психологическую атмосферу в группе в целом негативно.

Таким образом, описанная структура интрагрупповых отношений в исследуемых классах, имея существенные отличия, предполагает различный подход к повышению эффективности успеваемости учащихся в каждом конкретном случае. В первой группе основной целью работы педагога может быть укрепление взаимоотношений между авторитетными лидерами и основной частью группы в силу некоторой «оторванности» их от коллектива. Лидеры во второй группе, напротив, являются своеобразными «трансляторами» групповых ценностей, однако преобладающие внешние мотивы педагогу необходимо дополнять смысловыми, ориентируя непосредственно на учебный материал, избегая противопоставления и отрицания действующих групповых установок. В третьей группе, вероятно, на данный момент ситуация с позиции лидерства неоднозначная, но, в целом, благоприятная, если учитывать относительно более высокий уровень учебной мотивации класса в целом. Для выбора педагогической стратегии необходимо дополнительно исследовать степень влияния каждого из предпочитаемых членов класса на коллектив.

В целом, приведенное исследование позволило сделать выводы об определенной взаимосвязи структуры учебной мотивации и особенностей лидерства в школьных классах, что позволит более эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Литература:

1. *Кондратьев М.Ю.* Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного общества // Социальная психология и общество. 2014. № 3.
2. *Зверева Г.Ю.* Развитие у школьников мотивации к учению // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 787–792.

Мотивация одобрения как метод профилактики агрессивности и конфликтности курсантов

*Юрковская Т.Г.
студент 2-го курса
факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
azarenkovatg@gmail.com*

Научный руководитель – Сечко А.В.

На сегодняшний день в общественных науках принято рассматривать конфликты как неизбежное явление жизни в обществе, которое вытекает из свойств человеческой природы. Конфликтной ситуацией считается трудная ситуация социального взаимодействия. [1].

Межличностные отношения курсантов опосредованы содержанием и целями совместной жизнедеятельности, характером руководства, особенностями среды, организации жизни и быта. Конфликты возникают на почве ежедневных расхождений во взглядах, разногласий и противоборств разных мнений, интересов, побуждений, желаний, надежд, стилей жизни и личностных особенностей. [2].

Различные внешние и внутренние факторы способствуют тому, что некоторые курсанты проявляют агрессию по отношению друг к другу. Предполагается, что уровень агрессии влияет на появление конфликтного поведения (чем выше уровень агрессивности, тем выше вероятность конфликтного поведения у курсанта).

Кроме того, предполагается, что курсанты, в силу специфики обучения, обладают высокой мотивацией одобрения, что может положительно сказаться на профилактике конфликтного поведения в коллективе.

Для выявления достоверности выдвинутых гипотез было проведено исследование с использованием следующих методик:

- «Самооценка психических состояний Г.Ю. Айзенка»;
- «Экспресс-диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации»;
- «Опросник враждебности Басса-Дарки»;
- «Тест Ассингера»;
- «Шкала мотивации одобрения Д.Крауна и Д.Марлоу».

В исследовании приняли участие 60 курсантов первого года обучения Московской Государственной Академии водного транспорта. По результатам исследования был проведён корреляционный анализ, в ходе которого удалось выявить связи:

1. между мотивацией одобрения и корректностью в отношениях с одноклассниками ($r=0,452$; $p\leq 0,05$) – чем сильнее мотивация одобрения, тем более корректен курсант в отношениях с одноклассниками;
2. между мотивацией одобрения и словесной агрессией ($r=-0,387$; $p\leq 0,05$);
3. между мотивацией одобрения и жестким стилем поведения ($r=-0,364$; $p\leq 0,05$);
4. между мотивацией одобрения и агрессивностью (по методике Айзенка) ($r=-0,427$; $p\leq 0,05$).

Таким образом, чем выше мотивация одобрения, тем ниже уровень словесной агрессии агрессивности, курсант реже использует жесткий стиль поведения в конфликте, более корректен в отношениях с коллегами (одноклассниками).

В целях профилактики конфликтов можно у курсантов формировать мотивацию одобрения. Это будет способствовать тому, что они будут менее агрессивными и более корректными во взаимоотношениях, реже будут использовать жесткий стиль решения конфликта (этот стиль проявляется в том, что люди хотят выиграть в споре любой ценой, уверены в своей правоте).

Исследование корреляций показало, что профилактика конфликтов в курсантской среде может строиться на создании у них мотивации одобрения (стремление заслужить одобрение значимых людей). При этом одобряться должны социально полезные образцы поведения, а не агрессивные.

Литература:

1. *Анципов А.Я., Шитлов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. СПб., Питер, 2007.
2. *Муслимов, А.М.* Особенности конфликтного поведения курсантов и педагогические условия профилактики межличностных конфликтов в образовательном процессе военных учебных учреждений. Армия и общество: Психология, 2015. № 7. С.78–82.
3. *Сечко А.В., Герцель С.П.* Неуставные взаимоотношения как разновидность девиантного поведения военнослужащих ВС РФ. // Соискатель. Приложение к научному журналу «Вестник Военного университета», 2007. – № 3. – С. 26–32.

Перфекционизм и установки по отношению к помощи у студентов

Юрьева Е.К.
студентка факультета
консультативной и клинической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
katy@koter.ru

Научный руководитель – Гаранян Н.Г.

Перфекционизм является важным предиктором студенческой дезадаптации (эмоционального неблагополучия, высокого повседневного стресса, суицидальности, академической прокрастинации). Согласно исследовательским результатам, у студентов с высоким уровнем перфекционизма показатели экзаменационной и социальной тревожности, депрессии, повседневного стресса и суицидальных намерений значительно выше, чем у студентов не-перфекционистов (Гаранян, Андрусенко, Хломов, 2009).

Отмечается дефицит исследований, соотносящих перфекционизм с переживаниями зависти и способностью утилизировать помощь. Это направление особенно актуально для юношеского возраста, т.к. характерные для современных молодых людей завышенные требования к себе в сочетании с поощряющей конкуренцией образовательной средой могут затруднять принятие поддержки от ближайшего окружения или обращение за профессиональной помощью в эмоционально трудной ситуации. Гипотеза находит подтверждение в данных ограниченного числа зарубежных исследований, свидетельствующих о трудностях установления рабочего альянса и принятия помощи при консультировании студентов-перфекционистов (Hewitt P., Flett G., 2017). Другим основанием для предположения становятся недавние сведения о том, что студенты-перфекционисты имеют выраженную ориентацию на восходящие социальные сравнения

и, как следствие, более склонны испытывать зависть, что также может затруднить принятие помощи (Гараян, Клыкova, Сорокова, 2018). Дефицит русскоязычных методик, диагностирующих установки по отношению к психологической помощи, служит дополнительным стимулом для разработок в указанном направлении.

Цель настоящего исследования – определение связей между различными параметрами перфекционизма, устанавливаемыми современной психологией, и установками по отношению к помощи у студентов.

Гипотезы исследования:

1. Существует обратная связь между параметрами перфекционизма и готовностью к обращению за профессиональной психологической помощью.
2. Существует обратная связь между параметрами перфекционизма и показателем воспринимаемой социальной поддержки.
3. Показатели «ориентации на социальное сравнение», «зависти» и «гиперконкурентности» опосредуют связь между дисфункциональной личностной чертой «перфекционизм» и
 - a. готовностью к обращению за профессиональной психологической помощью.
 - b. показателями воспринимаемой социальной поддержки;

С целью эмпирической проверки гипотез было проведено исследование, выборку которого составили 518 студентов вузов: 480 девушек и 38 парней, средний возраст респондентов – 19 лет (от 16 до 25 лет); данные собирались с помощью онлайн-опроса.

Методический комплекс:

1. Для диагностики перфекционизма:
 - a. Опросник перфекционизма (Гараян, Холмогорова);
 - b. Шкала перфекционистского стиля самопрезентации (Perfectionistic Self-presentation Scale; Hewitt, Flett).
2. Для диагностики установок по отношению к помощи:
 - a. Опросник воспринимаемой социальной поддержки (SOCU-22; Zommer-Fydrich);
 - b. Шкала установок по отношению к психологической помощи (Attitudes toward seeking psychological help; Allyn с соавт.).
3. Для диагностики процессов социального сравнения и зависти:
 - a. Диспозиционная шкала зависти (The Dispositional Envy Scale, DES; Smith, Kim);
 - b. Шкала ориентации на социальное сравнение (Scale for social comparison orientation, SCOS; Gibbons, Buunk);
 - c. Шкала восходящих/нисходящих социальных сравнений (Upward downward social comparison Scale; Van der Zee, Buunk, Sanderson).
4. Для диагностики конкурентных установок:
 - a. Шкала гиперконкурентных установок (Hypercompetitive Attitude Scale, HCA; Ryckman, Hammer, Kaczor, Gold);
 - b. Шкала конкурентности, способствующей развитию личности (Personal Development Competitive Attitude Scale, PDCAS; Ryckman, Hammer, Kaczor, Gold).

Результаты и выводы:

1. Гипотеза о существовании связи между различными аспектами перфекционизма (по модели Гараян и Холмогоровой) и готовностью к профессиональной психологической помощи подтверждения не нашла.
2. Установлена отрицательная, статистически значимая связь между параметром перфекционистского стиля само-презентации «Вербальное сокрытие несовершенства» и готовностью к психологической помощи ($r\text{-Spearman}=-0,207$; $p<0,001$).
3. Установлены отрицательные, статистически значимые связи между параметрами перфекционизма «Озабоченность оценками со стороны других» ($r\text{-Spearman}=-0,298$; $p<0,001$), «Негативное селективное» ($r\text{-Spearman}=-0,373$; $p<0,001$) и общим показателем воспринимаемой социальной поддержки. Для параметра «Высокие стандарты» такая связь не установлена.
4. Установлены отрицательные, статистически значимые связи между параметрами перфекционистского стиля самопрезентации «Демонстрация совершенства» ($r\text{-Spearman}=-0,249$; $p<0,001$), «Поведенческое сокрытие несовершенства» ($r\text{-Spearman}=-0,321$; $p<0,001$) и «Вербальное сокрытие несовершенства» ($r\text{-Spearman}=-0,389$; $p<0,001$) у студентов и общим показателем воспринимаемой социальной поддержки.
5. Показатели «Ориентации на социальное сравнение» и «Зависти» опосредуют связь между дисфункциональной личностной чертой «перфекционизм» и показателем воспринимаемой социальной поддержки. При контроле вклада этих характеристик значение коэффициента корреляции уменьшается по модулю (с $-0,338$ до $-0,306$ и $-0,192$ соответственно, метод частных корреляций). Вклад гиперконкурентности студентов в эту связь не установлен.
6. Показатели «Зависти» опосредуют связь между аспектом перфекционистской самопрезентации «Вербальное сокрытие несовершенства» и показателем воспринимаемой социальной поддержки. При контроле вклада этих характеристик значение коэффициента корреляции уменьшается по модулю (с $-0,389$ до $-0,137$, метод частных корреляций).

Литература:

1. Гараян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 72–81.
2. Гараян Н.Г., Клыкова А.Ю., Сорокова М.Г. Перфекционизм, зависть и конкурентные установки в студенческой среде // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 2. С. 7–32.
3. Hewitt P., Flett G., Mikail S. Perfectionism. A relational approach to conceptualization, assessment and treatment. New York. – The Guilford Press. – 2017. – 335 с.

Часть 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Синдром выученной беспомощности как педагогическая проблема

*Александрова Ю.В.
студент ГАОУ ВО МГПУ,
ИППО, Москва, Россия
Nadoelimne@yandex.ru*

Научный руководитель – Полякова Л.В.

Часто учителя сталкиваются с проблемой того, что умные ученики боятся поднять руку и ответить на уроке, троечники и двоечники уверяют, что ни за что не смогут понять ту или иную тему. Может показаться, что учитель слишком строгий или тема чересчур сложная для понимания и плохо объяснена. Однако причина страха ученика перед ответом (даже если он его знает) или его нежелание разбираться в сложной теме может объясняться феноменом выученной беспомощности.

Проблемой формирования выученной беспомощности у детей занималась отечественный психолог Д.А. Циринг. Данный феномен характеризуется отказом изменить сложившуюся ситуацию, уверенностью, что у этого конкретного человека ничего не получится, он ничего не умеет, хотя то же самое вполне способны сделать другие, ослабленной мотивацией. У детей он проявляется в моторном беспокойстве, отвлекаемости, в низкой концентрации внимания, раздражительности, пассивности, нарушении познавательной активности. В 1998–2000 годах Д.А. Циринг провела исследование, в котором участвовали учащиеся школ 8–12 лет [2], и в ходе которого было установлено, что дети с признаками беспомощности более замкнуты, недоверчивы, обособлены, равнодушны, чрезмерно обидчивы, легко ранимы, склонны к негативизму, упрямству, эгоцентризму; у них низкая самооценка, они остро реагируют на неудачи, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям, часто имеют пониженное настроение. Во взаимоотношениях со взрослыми они являются более робкими, застенчивыми, чувствительными к угрозе.

Корни выученной беспомощности закладываются в семье. Д.А. Циринг провела исследование, в ходе которого выявилось, что феномен выученной беспомощности у ребенка проявляется в тех семьях, в которых родители склонны проявлять неустойчивость стиля воспитания. Матери беспомощных детей склонны к потворствованию, к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, гиперпротекции; они уделяют своему ребенку чрезвычайно много времени и сил, склонны к чрезвычайным требованиям-запретам.

Отцы беспомощных детей, в отличие от матерей, не устанавливают четких границ и требований в поведении ребенка, но склонны к жестким санкциям за малейшее нарушение, убеждены в полезности для детей в максимальном строгости, отказывают детям в потворствовании.

Ребенок, с одной стороны, уже выучил, что он ничего не умеет делать сам, ведь все за него делает мать, которая знает, как правильно, с другой, он может быть жестко наказан отцом, отчего становится только более забытым и менее самостоятельным. В такой ситуации трудно убедить ребенка в том, что он в действительности способен на многое, ему просто нужно перестать бояться.

Приведу пример, в котором явно показано, как у ребенка формируется выученная беспомощность. Маленькая девочка хочет помочь своей маме с уборкой по дому, но та отказывает, говоря, что дочь слишком маленькая, ничего не умеет, и своими действиями только все испортит. Проходит время, дочь растет, но каждый раз получает отказ, а когда пытается делать что-то сама, мама отбирает у нее тряпку или швабру, и, наконец, девочка оставляет всякие попытки, привыкнув. Когда девочка исполняется шестнадцать, мать внезапно начинает ругать дочку за то, что та ей никак не помогает. На что дочка ей отвечает: «Ну мам, я же ничего не умею, я всегда все не так делаю».

В чем ошибка матери? Излишне опекая и заботясь о дочери, она не научила ее убираться и привела к мысли: что бы девочка не сделала, она делает неправильно, а значит, нет даже смысла начинать. Как было правильно поступить? Нужно было дать возможность девочке помогать себе. Например, выделить ей маленький веник и совочек, показать, как правильно подметать, что можно делать, а что нельзя. Или давать мыть блюда, ложки, также показывая на своем примере. Нужно не забывать и о похвале. Постепенно, отработывая алгоритм действий и переходя с легкого на более сложное, ребенок не только научится, как правильно, но и не будет бояться трудностей, которые могут возникнуть, ведь не всегда все получается с первого раза.

Так как у ребенка синдром выученной беспомощности только формируется, еще есть возможность минимизировать его влияние. Мы предлагаем следующие рекомендации для родителей: прислушайтесь к своему ребенку, не пытайтесь задавить его инициативу на корню. Позвольте ему помочь вам. Даже если в начале у него ничего не будет получаться, спустя время вы увидите первые результаты. Будьте терпеливы по отношению к своему ребенку, ведь каким вы его воспитаете, таким он и вырастит. Необходимо также, чтобы к родителям для решения общей проблемы присоединились и учителя. Мы разработали следующие основные рекомендации для учителей:

1. Разделите сложную работу на этапы. Когда ученик отказывается писать, к примеру, контрольную, потому что она для него слишком сложная, предложите ему решить для начала несколько самых простых примеров, затем, когда он их выполнит, более сложные. То же самое касается выполненных домашних заданий. Родители, увидев, что их ребенок не хочет садиться за домашнее задание, так как считает его невыполнимым, может разделить его на части, с которыми ребенок сможет справиться.
2. Хвалите ученика. Важно указать, что ученик делает успехи в освоении той или иной темы, что он сам по себе довольно умный ребенок, и для него не составит труда разобраться с более сложной задачей. Хвалите его и перед тем, как указать внимание на ошибки, для того, чтобы не вызвать у него негативной реакции и способствовать повышению самооценки и желания ученика работать над собой.

3. Посоветуйте родителям прочитать тематическую литературу. Они могут не согласиться, но те из них, кто все-таки решится на чтение, может увидеть свои ошибки и попытаться их исправить.

Работа позволяет сделать вывод, что одной из причин нежелания ученика отвечать на уроке или решать сложные задачи может стать синдром выученной беспомощности, корни которого лежат в воспитании родителей. Родителям нужно дать своим детям возможность побыть самостоятельными, дать помочь себе. Учителям так же нужно помогать ученику справляться со сложными заданиями, деля их на этапы, хвалить ученика для повышения его самооценки и веры в себя.

Литература

1. Волкова О.В. Интегративный подход к изучению выученной беспомощности у детей // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54.
2. Циринг Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы // Вестник Юж.-Урал. гос. Ун-та. 2005. № 15 (55).
3. Циринг Д.А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопросы психологии. 2009. № 1.

Подготовка пловцов зимнего плавания с внедрением технологии ускоренного обучения

*Алымова Н.Н.
магистрант*

*кафедры физического воспитания
и безопасности жизнедеятельности
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
ladomira.alymova@mail.ru*

Научный руководитель – Пушкина В.Н.

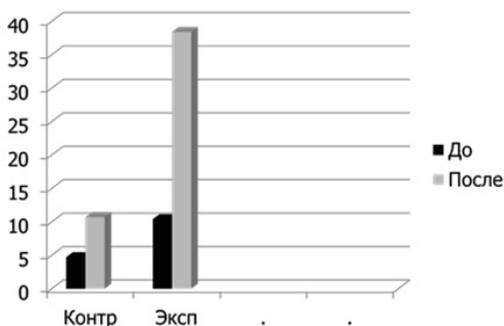
В статье рассматриваются проблемные ситуации в области зимнего плавания. На этапе развития происходит эволюция в обучении, которая требует новых разработок и внедрения усовершенствованных технологий, отвечающих требованиям общества.

Ключевые слова: *оздоровление, зимнее плавание, холодная вода, спорт, пловцы.*

Введение. На данный момент, комплексные мероприятия, управленческо-организационного и методического характера проводимые Федерацией зимнего плавания России направлены на рост численности регулярно занимающихся пловцов зимнего плавания[2]. Такие мероприятия включают в себя развитие сети центров и клубов закаливания. Однако, в спортивное зимнее плавание приходят спортсмены из других видов спорта циклического характера, не владеющие спортивными стилями плавания. Поэтому внедрение новых педагогических технологий дает основание предположить, что такие манипуляции повысят уровень подготовки пловца зимнего плавания. Учитывая небольшие сроки между главными соревнованиями, была разработана и внедрена методика ускоренного обучения с холодной адаптацией и индивидуализацией психофизиологической и технической подготовленности пловцов зимнего плавания.

Методы и организация исследования. В эксперименте приняли участие 40 пловцов-мужчин (студенты) первого периода зрелого возраста с разным стажем моржевания[1]. Контрольное задание соревновательной дистанции состояло из прохождения отрезка 25 метров 3 раза тремя стилями (брасс, кроль, баттерфляй). Психофизиологические замеры проводились за 30 мин до и после прохождения дистанции в бассейне с холодной водой, за 10–15 минут до и после проводилось биохимическое исследование. В бассейне с теплой водой оценивалась техническая подготовка стилей «брасс», «кроль», «баттерфляй». Перед дистанцией регистрировались антропометрические данные. Испытуемые были разбиты на 4 группы с разным стажем тренированности: 1 год занятий, 2 года занятий, 3–10 лет занятий, более 10 лет стажа. Для исследования показателей вегетативной нервной системы использовались: тонометрия с измерением АД и ЧСС; для определения соответствия симпатического или парасимпатического преобладания вегетативной нервной системы применялся 8-цветный тест Люшера и биохимический анализ катехоламинов. Для выявления вегетативного коэффициента энергетического баланса использовалась методика «Измерение нервно-психического напряжения» (Немчин Т.А.); спортивное отношение и особенности мотивации измерялись по методике «Визуально-ассоциативной самооценки эмоциональных состояний» (Фетишкин Н.П.); техническая подготовленность и специально физическая подготовленность оценивалась по критериям экспертной оценки. При внедрении методики применялись специальные корректирующие упражнения и психофизиологические двигательные установки, осуществлялась корректировка индивидуальной технической и холодной подготовки пловца[3].

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование проводилось в бассейне спортивной школы и зимних бассейнах (проруби) спортивной базы яхт-клуба г. Дубны и клуба «Морозко». На основании полученных данных можно говорить о том, что происходил процесс мобилизации и накопления энергетических ресурсов перед стартом. После нагрузки во всех группах происходил сдвиг в сторону симпатической системы. За пределы нормы вышли показатели 1 и 4 группы, их организм с холодной нагрузкой справился хуже. Исследование энергетического баланса организма определило его влияние на вегетативные центры с установкой на доминирующий отдел нервной системы. Это признак того, что мобилизация ресурсов произошла на оптимальном уровне. Значения показаний вышли за пределы только в группах 1 и 4. Нервно-психическое напряжение у всех было слабо выражено. Показатели катехоламинов говорят об изменении в ЦНС и повышенной возбудимости перед стартом. После дистанции показатели указали на то, что парасимпатическая нервная система преобладала, приводя организм в состояние покоя. Антропометрическое исследование позволило выделить индивидуальные особенности пловцов, отмечая, что по окончании обучения в экспериментальной группе произошло увеличение показателей. После внедрения методики % освоения техники и период адаптации к холодным нагрузкам возрос на 28 % в экспериментальной группе. В контрольной группе % освоения вырос всего на 6 %.



Распределение общих показателей освоения техники спортивного плавания в %

Данные показания дают основания полагать об эффективности применения данной методики. Пловцы отмечали положительные изменения их уровня жизни, влияние полезных привычек изменило их поведение в положительную сторону, мотивируя на занятия физической культурой и спортивным зимним плаванием.

Выводы и рекомендации. Результаты исследования подтвердили целесообразность проведения учебных практических занятий по зимнему плаванию со студентами не менее двух раз в неделю в теплом бассейне и не мене 1–2 раз в неделю в бассейне с холодной водой. При организации процесса обучения рекомендуется соблюдать общедидактические принципы: первоочередности изучения, дозирования трудностей; активизации познавательной деятельности, целостность психического обучения и совершенствования психомоторной деятельности. Положительный опыт разработанной и внедренной апробированной методики ускоренного обучения плаванию с холодовой адаптацией, спортивной тренировки и оздоровления студентов может с успехом применяться в таких областях, как образование, спортивная медицина, спортивная психология, спорт, фитнес индустрия, досуг.

Литература:

1. *Катилович Л.В.* Научные исследования в физической культуре: учебное пособие. Томск, 2012.
2. Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 годы» от 02 января 2014г
3. *Таормина Ш.* Секреты быстрого плавания для пловцов и триатлетов. М, 2013

Наставничество: эволюция понятийного поля

*Базарнова Н.Д.
аспирант факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «НГПУ имени Козьмы Минина»,
г. Нижний Новгород, Россия
nadyafedyakova@mail.ru*

Научный руководитель – Иллалдинова Е.Ю.

Молодому учителю в начале его профессиональной деятельности необходима поддержка со стороны более опытных людей. В этой поддержке – профессиональной, эмоциональной и личностной заключается наставничество, которое своими истоками уходит еще в древность. Сегодня вновь появился интерес в сфере подготовки молодых специалистов. Именно поэтому важно проанализировать смыслы данного понятия и определить динамику его развития.

Источниковой базой исследования наставничества составили энциклопедическая литература по педагогике, философии, психологии и общественным наукам, педагогические словари. Было проанализировано более 30 энциклопедий и 260 статей по тематике понятийного поля наставничества.

Понятие «наставник» используется еще с давних времен. Эволюция понятия наставник рассматривается с дореволюционного периода с рассмотрения Нового энциклопедического словаря Брокгауза-Ефрона (1890 г), где рассматривается домашнее и классное наставничество. Под домашним наставничеством понимается звание, дающее право обучения детей в частных домах. Такое право предоставлялось лицам: окончившим высшее учебное заведение, выдержавшим особое испытание, отставным учителям городских училищ, окончившим женские институты ведомства Имп. Марии, педагогический класс гимназий того же ведомства или с медалью 8-классную гимназию Мининстерства народного просвещения и, наконец, окончившим 8-классные гимназии Мининстерства народного просвещения без медали, Марининскую гимназию без педагогического класса или выдержавшим особое испытание. [3]

Н.В. Чехов в своей работе «Народное образование России с 60-х годов XIX ст.» характеризует основательную подготовку молодого педагога, подчеркивая, что «правом занимать должность учителя начальной школы пользовались лица, окончившие духовную семинарию, восемь классов министерской и 7 классов марининской гимназии и женские епархиальные училища». Тем не менее значительное число учителей, особенно на окраинах, никакой педагогической подготовки не имели, а получали звание учителя по очень небольшому экзамену. Таким образом, в данный период наставничество было развито слабо, поскольку большое внимание уделялось институциональным формам подготовки учителя.

В советский период понятие наставничество рассматривается в историческом контексте. Большая советская энциклопедия 1954 г. и 1939 г. не содержит понятия «наставничество», имеется лишь понятие наставление воинское, что подчеркивает важность наставлений в воинской среде. В философской энциклопедии 1964 г. так же не содержится данное понятие. В Большой советской энциклопедии (1969–1978) [2] понятие «наставник» рассматривается в контексте описания деятельности педагогических классов при женских средних учебных заведениях дореволюционной России. В советском энциклопедическом словаре (1982 г.) под

наставничество понимается распространенная в СССР форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профтехучилищах и т.п. передовыми опытными рабочими, мастерами, инж.-техн. работниками. В 1975 г. Учрежден почетный знак «Наставник молодежи».

Современный период содержит широкое разнообразие энциклопедической литературы и словарей по педагогическим и непедagogическим направлениям, в которых рассматривается понятие «наставничество». В педагогическом энциклопедическом словаре (2002 г.) наставничество рассматривается как «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником. В отечественной практике получило развитие массовое движение наставничества в системе профессионально-технического образования и производственного обучения (с конца 50-х гг.). наставничество осуществлялось как шефство опытных передовых работников над учащимися и молодыми рабочими, пришедшими в трудовой коллектив». Таким образом, понятия «наставничество» носит односторонний характер, где главную функцию выполняет именно наставник, именно на него возложена функция обучения молодого специалиста. За рамками рассмотрения остаются требования к молодым специалистам.

В Национальной педагогической энциклопедии наставничество рассматривается как форма участия опытных профессионалов в подготовке и воспитании молодежи по соответствующей профессии, что особо подчеркивает высокую роль и статус педагога в воспитательной работе с наставляемыми.

В Большой российской энциклопедии (2005) [1] под наставничеством понимается процесс взаимодействия субъектов в области менеджмента, так как наставничество возможно по отношению ко вновь принятому в организацию работнику либо уже работающему в организации сотруднику, квалификацию которого по различным причинам необходимо изменить. Разновидностями наставничества являются баддинг (от англ. buddy – друг), который нацелен на поддержку вновь принятого в организацию работника, и коучинг (от англ. coaching – тренировка), направленный на развитие сотрудника.

Ретроспективный анализ эволюции понятийного поля «наставничества» позволил нам выделить 3 этапа его формирования:

1. Этап возникновения и первичного формирования понятия «наставничество» относится к дореволюционному периоду;
2. Этап распространения и широкого применения понятия «наставничество» относится к советскому периоду;
3. Этап формирования понятийного поля феномена «наставничество», трансформации понятия «наставник» относится к современному периоду в связи с высокими темпами развития научного знания, а так же формированием новых ролей наставника в области менеджмента и управления персоналом.

Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что содержание понятия «наставничество» менялось от лично-ориентированного, когда для наставника и наставляемого особое значение принимала эмоциональная и психологическая поддержка, создание мотивации и ситуации успеха для молодого специалиста до формально-организационного, когда роль наставника сводилась к четкому планированию работы с наставляемыми и основное внимание уделялось профессиональному становлению молодых специалистов.

Литература:

1. Большая Российская энциклопедия: [в 35 т.] / Науч.-ред. совет: Ю.С. Осипов (пред.) [и др.]; Отв. ред. С.Л. Кравец; Рос. акад. наук. – М.: Большая Рос. энцикл., 2005 [Электронный ресурс] / режим доступа: <https://bigenc.ru/>
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1969–1978.
3. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://didacts.ru/termin/nastavnichestvo.html> Дата обращения: 03.02.19

**Индивидуальные стратегии совершенствования
слухо-произносительных навыков младших
школьников в процессе обучения английскому языку**

Бехтенова С.М.

магистрантка

Института иностранных языков

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия

sayana.bekhtenova@mail.ru

научный руководитель д.п.н., профессор – Тарева Е.Г.

В современном быстро меняющемся информационном мире особую актуальность приобретает развитие у обучающихся умений самостоятельной учебной деятельности и способности выстраивать индивидуальные стратегии обучения. Эта способность и эти умения, позволяющие им самостоятельно овладевать новыми знаниями, приобретать компетенции, которые и после окончания школы будут актуальны на протяжении всей жизни, формируются уже на начальной ступени обучения.

Младшие школьники начинают осваивать навыки учебной работы: учатся планировать, организовывать, оценивать и осуществлять различные её виды. Данный процесс, несомненно, идет под руководством учителя. Поэтому проектирование индивидуальных стратегий обучения в работе с классом, как условие методического сопровождения каждого школьника в обучении и иностранному языку предполагает педагогическое управление. Но при этом, остается важным, чтобы у каждого ученика уже на начальной ступени обучения иностранного языка была сформулирована своя личностная задача по выстраиванию индивидуальной образовательной стратегии, что ведет к повышению его самостоятельности, осознанности действий, а также личностной ответственности за свое обучение. В обучении иностранному языку в начальной школе также нельзя не учитывать индивидуальный подход и индивидуальные особенности учащихся.

По мнению Э.И. Сундуковой, ценность индивидуальной образовательной стратегии обучающегося в процессе изучения иностранного языка состоит в том, что она позволяет на основе оперативно-регулируемой самооценки, активного стремления к совершенствованию собственных знаний и умений пополнить свои знания при проектировании собственной учебной деятельности с целью отработки методов и техники самостоятельной работы в различных формах учебно-познавательной деятельности [1, с. 8].

Под *индивидуальной образовательной стратегией* учащихся начальной школы мы будем понимать создание специальных организационно-методических ус-

ловий для возможности выбора способов, форм и методов личностного развития, позволяющих поддерживать их различные образовательные интересы.

Необходимо заметить, что наряду с психологическими факторами большое значение для успешного овладения иностранным языком имеет характер познавательной деятельности учащихся, определяющийся интеллектуальными, эмоционально-волевыми и личностными особенностями.

Учащиеся младшего школьного возраста отличаются своими особенностями освоения иностранного языка. По способам восприятия и усвоения информации психологи выделяют следующие группы людей: визуалы, аудиалы и кинестетики. Установлено, что для *визуалов* свойственно восприятие учебного материала при наличии наглядной опоры, поэтому для таких ребят следует применять картинки, демонстрацию собственного примера, видео сюжеты. *Аудиалы* лучше воспринимают информацию на слух, поэтому при чтении они могут проговаривать текст вслух или про себя. Для освоения нового материала им необходимо произносить возможные варианты, прослушивать аудиозапись. *Кинестетики* овладевают материалом посредством выполнения определенных действий. Для лучшего запоминания им необходимо проговорить информацию про себя, записать её или выполнить соответствующие действия. Для большинства обучающихся присущи все три стиля восприятия информации. Однако, как правило, одно из трех стилей будет преобладающим.

Учет названных индивидуальных особенностей ребенка, а также выстраивание индивидуальной траектории обучения очень важны в рамках формирования их слухо-произносительных навыков на уроках английского языка. Это объясняется тем, что раннее изучение иностранного языка способствует быстрому и лучшему его усвоению. Во многом успех освоения иностранного языка зависит от правильного знакомства и обучения школьников фонетическим основам, а именно произношению и различию на слух звуков и звукосочетаний английского языка, соблюдению норм произношения гласных и согласных, выявлению ритмико-интонационных особенностей высказываний.

Овладение слухо-произносительными навыками дает возможность обучающемуся в дальнейшем выстраивать уверенную коммуникацию с иностранцами, быть успешным в общении. Это подтверждается выводами Е.Г. Таревой, которая утверждает, что «понимание иного – представителя другой культуры – в системе межкультурно обусловленных человеческих отношений имеет особую значимость в понимании собеседника-иностранца в ходе устной межкультурной коммуникации (listening comprehension)» [2, с. 72].

Именно поэтому важной проблемой в современной методике и практике является проблема организации деятельности учителя с целью разработки и/или оптимизации индивидуальных стратегий учебной деятельности младших школьников в аспекте освоения ими слухо-произносительной стороны речи на английском языке. Для решения данной проблемы важное значение имеет овладение учителем технологией разработки индивидуальных стратегий совершенствования слухо-произносительных навыков учащихся начальной школы, включающей в себя умение составления учебного плана, учебной программы, дополнительных источников информации, разного вида и уровня заданий, опросников для детей и их родителей, инструкций и методических рекомендаций, тестов для самоконтроля и самооценки, индивидуальных консультаций и дополнительных занятий.

Таким образом, индивидуальная образовательная стратегия младшего школьника в совершенствовании слухо-произносительных навыков – это персональный путь реализации своего личностного потенциала в обучении, который может включать в себя: выбор своего стиля учения и деятельности, оптимального темпа и ритма, диагностики и оценки результатов. Отсюда следует, что индивидуальная образовательная стратегия представляет собой целенаправленную проектируемую дифференцируемую образовательную программу, обеспечивающую для каждого школьника собственный выбор, при осуществлении учителем методической поддержки его самоопределения и самореализации.

Литература:

1. *Сундукова Э.И.* Проектирование образовательных программ как способ индивидуализации обучения учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук. Оренбург, 1997.
2. *Тарева Е.Г.* Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1.

Использование аудиовизуальных средств при обучении детей мигрантов русскому языку (на примере пособия «Говорим по-русски»)

*Валиуллина А.Р., Исмагилова А.В.
студенты, начальное
образование и английский язык
ФГАОУ ВО К(П)ФУ ИПиО, Казань, Россия
aliya_1997.1997@mail.ru*

Научный руководитель – Камалова Л.А.

В современном мире, в частности, в Российской Федерации наблюдается большой рост числа беженцев, переселенцев и детей-мигрантов. Это приводит к возникновению потребности обучения детей мигрантов русскому языку. Учитывая специфику, связанную с проблемами двуязычия, этнической идентификацией личности, незнанием русского языка и проблемами адаптации детей-мигрантов в иноязычных условиях, необходимо создать новые, передовые способы преподавания русского языка учащимся-мигрантам [1].

Важно сформировать у учащегося языковую, речевую и коммуникативную компетенцию. Целесообразно научить ребенка-мигранта четко выражать свои мысли и чувства в устной и письменной формах, находить, обрабатывать и воспроизводить необходимую информацию и использовать весь свой языковой потенциал в речевой практике [2].

Таким образом, цель нашей работы – разработать аудиовизуальное учебное пособие по русскому языку для учащихся-мигрантов 1–4 классов начальной школы, обучающихся в общеобразовательных школах Российской Федерации и Республики Татарстан. Оно включит в себя новые инновационные подходы и методы в обучении.

Языковая адаптация детей мигрантов младшего школьного возраста и их обучение русскому языку в иной культуре и в неизвестной образовательной среде будут продуктивными, если: использовать коммуникативную методику

обучения русскому языку на основе законов интерференции, формировать коммуникативную компетентность детей -инофонов, учитывать их особенности формирования умения коммуницировать и обучать на основе аудиовизуальных учебных пособий [3].

Для того, чтобы обучение говорению построить на основе речевых моделей, жизненно-бытовых ситуаций, игр на коммуникацию, мы разработали аудиовизуальное учебное пособие «Говорим по-русски». Коммуникативная методика обучения русскому языку детей-мигрантов основана на неоднократном повторе речевого образца, изменении его формы, возможности использования изучаемых моделей и лексических тем в диалогах.

Основной принцип обучения нашего пособия – от речевого опыта к правилу. При данных условиях речевые конструкции не просто заучиваются, а происходит быстрое и свободное овладение в ходе повтора, разыгрывания различных ситуаций общения.

Для учащихся-мигрантов необходимы задания, которые вызваны необходимостью реального общения; при этом расширяется словарный запас ребенка, и изучаются новые грамматические основы через речевые модели; осуществляется развитие устной речи в диалогах по ситуативно-тематическому принципу.

Специфика аудиовизуального учебного пособия в том, что в нем разработаны речевые диалоги для детей мигрантов (узбеков) на узбекском, татарском и русском языках. Определено это пониманием интерференции как взаимодействия компонентов одного языка в другой, которое приводит к отклонениям от основных принципов языка и определяет методику обучения русскому языку детей-мигрантов как иностранного. Дети-мигранты в условиях двуязычия Республики Татарстан изучают в школах два государственных языка – русский и татарский. Следовательно, в новой языковой и социокультурной среде, татарский язык, будучи схожим с узбекским, будет способствовать быстрому овладению русским языком. Таким образом, необходимо понимать и говорить сначала на татарском, а затем – на русском языке.

Мы предлагаем использовать для обучения говорению детей мигрантов на уроках русского языка диалоги на темы:

1 класс: «Знакомство», « Мой класс», «Моя семья», «На улице», «В магазине», «Любимое занятие».

2 класс: « Знакомство», « Мой класс», « Моя семья», «В магазине», « На улице», « Любимое занятие».

3 класс: «Рассказ о себе», «Мой друг», «Семья», «Мой класс», «Изучение русского языка», «Мой учебный день», «На улице».

4 класс: «Мои интересы», «Здоровье», «Погода», «Родной город».

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

- языковая адаптация, способствующая успешной социализации ребенка-инофона, произошла значительно легче с использованием аудиовизуального пособия;
- пороговый уровень русского языка перешел на более высокий, базовый уровень овладения;
- наблюдается возникновение повышенного интереса к русскому языку, к русской культуре;

- созданы возможности дальнейшего обучения русского языка на самостоятельном уровне;
- учащиеся-мигранты могут владеть простыми речевыми конструкциями, необходимыми в практической жизни в различных ситуациях;
- в ходе исследования были созданы методические рекомендации по работе с детьми-мигрантами на уроке русского языка с применением учебного пособия;
- создано интерактивное учебное пособие по русскому языку для детей-мигрантов «Говорим по-русски».

Представленный нами способ работы развил коммуникативный методологический подход к обучению детей-мигрантов на основе моделей русского языка. Аудиовизуальное обучение «Говорим по-русски» эффективно используется в начальной школе при обучении детей-мигрантов русскому языку и способствует формированию культурного языка и малых академических компетенций.

Аудиовизуальное учебное пособие по русскому языку для детей мигрантов «Говорим по-русски» имеет практическое применение и может быть использовано учителями начальных классов, учителями-предметниками (учитель русского языка и литературы) в рамках современной российской общеобразовательной школы, а также студентами-бакалаврами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», для использования данной передовой методики на уроках русского языка в начальной школе.

Литература:

1. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного, нового. – М., 2007.: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– С.245.
2. *Железнякова Е.А.* Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. -№ 28. – С. 774–778.
3. *Камалова Л.А., Закирова В.Г.* Разработка методики эффективного обучения русскому языку детей-мигрантов-мусульман. Евразийский журнал математики, науки и техники образования.12/2017.Выпуск 13. Стр.7813–7821.

Способы становления способностей речевого этикета у младших школьников

Валеева А.Ф.
студентка факультета начального образования
и иностранного (английского) языка
К(П)ФУ ИПуО, Казань, Россия
VAFALINKA@mail.ru

Научный руководитель – Хаирова И.В.

Ребенку, делающему «первые шаги» в жизнь, трудно представить смысл мотива взрослого человека, несмотря на то, что анализы психологов и педагогов доказывают обратное. Учёные считают, что развитие правильных представлений и норм поведения у ребенка – это основа его существования и создание взаимоотношений с окружающими людьми. Вот поэтому необходимо знать и использовать методику воспитания у детей правил общения.

К базовым коммуникативным умениям, принадлежат те умения, которые отображают сущность общения в различных этикетных моментах в жизни, таких как приветствия и прощания, просьба и пожелания, признательность и консультация [2, 4]. Освоение данных сведений – элементов речевого этикета – дает возможность ощущать себе уверенно и решительно в коммуникативных обстоятельствах, не чувствуя при этом неловкости и стеснения. Вербальное приличие (это и есть речевой этикет) способствует к дружелюбному и благоприятному взаимоотношению с собеседником. Неосведомленность «законами» речевого этикета в процессе общения усложняет процедура коммуникации собеседников. Ведь, неспроста, отечественные преподаватели и ученые (Н.И. Формановской и Т.А. Ладженской) считают познание речевого этикета основой, то есть той базой, с целью которого является развитие речевой культуры учащихся начальной школы.

На сегодняшний день у младших школьников прослеживается нарушение общепризнанных норм речевого поведения. Незначительная степень культурности в аспекте речевого поведения приводит к уменьшению основной культуры учащихся.

Ошибки, которые связаны у учеников начальной школы с речевым поведением, можно разделить на следующие группы:

1. недостаток в лексиконе учащихся общепринятых речевых формул (к примеру, учащийся никак не здоровается и не прощается, приходя и уходя из класса; во время беседы не используют элементарные слова благодарности и прощания);
2. неверный подбор состава слов в конкретной вербальной ситуации (например, такие слова учащихся к учителю, как «Здравствуйте!», а также неприемлемое и неуважительное обращение на «ты»);
3. использование слов, обладающих некорректной и отрицательной расцветкой (например, «Хай», «Здорово!», «Поки»);
4. ошибочно подобранная манера произношения (вербальный этикет подразумевает честность и дружелюбность в использовании формул. Зачастую учащиеся начальных классов произносят не соответствующим тоном те или иные формулы обращения: поощрения, извинения, слова лести. Такая интонация собеседника не вызывает никаких позитивных эмоций и чувств).

Улучшения культуры общения – важная педагогическая проблема и эффективной способ формирования у учеников стандартного речевого поведения, удовлетворяющее речевой среде.

В программе формирования речевого этикета наиболее подходящий возраст детей 7–11 лет, именно тот возраст, в котором учащийся находится в начальной школе. В этом возрасте они более возбужденны и восприимчивы ко всем окружающему явлению, то есть запоминают все действия педагога и повторяют за ним. Поэтому в «букваре этических норм» на первом месте должен стоять развитие наглядно-образного мышления и эмоциональности у школьников [1, 3].

Следовательно, в начале уроков нужно проводить такие упражнения, которые развивают мышление и память ребенка, его логику в совершении тех или иных действий.

Шаг за шагом необходимо увеличить ознакомление учащихся с этическими нормами и общению с окружающими, через углубление их на эмоции и к интуиции. Все это, несомненно, длительный процесс, с течением времени расширяя-

ющийся: сначала усвоение, затем повторение, а потом «применение на практике». Конечно, важную роль играет и психологические особенности ребенка, от его желания узнавать все новое и новое зависит его дальнейший успех.

Велика в этом процессе и роль практических занятий. Рассмотрим самые эффективные из них, в первом ряду у которых стоит создание наиболее подходящих ситуаций общения. А какая это ситуация? По словам известных педагогов, это именно та ситуация, при котором ученик входит в речевое взаимодействие с собеседником общения. Границы речевой ситуации – это, во-первых, собеседники беседы, во-вторых, ситуативность разговорной речи, от которой зависит смысл и сущность изложения, в-третьих, функциональная значимость содержательной основы, в-четвертых, основные факторы (время, место, методология и значимость речевой ситуации), и, в-пятых, линия беседы, т.е. возможность или невозможность входит в ситуацию контакта собеседников. А в какой русле будет идти беседа между коммуникантами обуславливается от ситуации общения.

В начальной школе учителю рекомендуется обратиться к следующим ситуациям общения, таким как коммуникация между родителями и ребенком по причине прилежания или поведения ученика, педагога с воспитуемыми, ученика с учительским или с техническом составом школы, ситуации в магазине (продавец – покупатель), в маршрутном транспорте (кондуктор – пассажир), и другие обстоятельства, с которыми младший школьник может сталкиваться в повседневной жизни.

Речевая ситуация – одна из основных составляющих элементов во время подготовки учащихся к речевому этикету. Учитель начальных классов должен с высокой ответственностью относиться к данному вопросу: подготовить интересный материал, организовать театральные декорации, давать возможность учащимся самореализоваться, проявлять желание вступать в речевую деятельность. Самое главное объяснить ученикам необходимость этих инсценировок, их важность в жизни ребят.

Нельзя исключать и такую форму работы во время создания речевого этикета, как беседа. Ведь благодаря диалогу учителя и учащихся, они узнают, как нужно общаться, организовать то или иное суждение, правильно выстроить свою речь и подобрать подходящую лексику.

Урок – игра – лучший метод обучения в начальной школе. Приветствуется оно и при обучении к речевой культуре младшего школьника. Благодаря ролевым играм учащийся познают свою роль в данной ситуации, свою занимательную позицию в предполагающей атмосфере общения, а также план дальнейшего действия собеседников. Основное правило в таких играх – это умение обосновать свои действия и поступки.

При формировании культуры речи у учеников, имеет место быть и речевые диспуты, в ходе которых ученик, приводя весомые аргументы, защищает свою выбранную позицию. Да, трудная задача, но какая! Если ребенок сможет общаться со сверстниками, найти общий ответ на поставленный вопрос, а также выделить основной материал и правильно с речевым этикетом его огласить, то не это ли успех учителя начальных классов?

Литература:

1. *Аганова И.А., Давыдова М.А.* Правила этикета – дошкольникам и младшим школьникам: Методическое пособие. М.: АРКТИ, 2011. 216с.

2. *Агафонова И.Н.* Развитие коммуникативной компетентности учащихся // Управление начальной школой. 2009. № 2. С. 4–9.

К вопросу о расширении палитры компетенций преподавателя иностранного языка

Вишневецкая Н.В.
аспирант, ассистент
института иностранных языков
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
vish_natalya@mail.ru

Научный руководитель – Тарева Е.Г.

Инновационные процессы, связанные с усилением межкультурного общения, ставят новые задачи перед преподавателем иностранного языка (далее – ИЯ) в языковом вузе как профессионала, чья межкультурная деятельность особенно усиливается в связи с появлением новых форм международного сотрудничества. Готовность вузовского преподавателя к использованию ИЯ в диалоге культур входит в перечень необходимых качеств его профессиональной подготовки.

Для решения задач по повышению качества профессиональной подготовки преподавателя ИЯ существуют различные направления изучения его деятельности, на данный момент осуществляющиеся в контексте компетентного подхода (Безукладников К.Э., Малёв А.В., Махмурян К.С., Тарева Е.Г., Языкова Н.В., Хуторской А.В. и др.). Компетентностная парадигма приобрела сегодня методологический статус в области как общей дидактики, так и методики преподавания ИЯ, а статус компетентного подхода как основы для формирования и формулирования результативно-целевого компонента обучающей системы, соответствующего современным требованиям качества образования, можно считать практически утвердившимся [3, 2007, с. 268]. В связи с этим возникает интерес учёных к обновлению перечня компетенций университетского преподавателя ИЯ, их классификации и иерархии.

Методические компетенции преподавателя вуза (методическая, лингводидактическая и т.д.), выделяющиеся большинством исследователей, направлены непосредственно на решение методических задач в процессе обучения ИЯ, что является, безусловно, неотъемлемым, но недостаточным, если речь идёт об участии преподавателя в межкультурном профессиональном сотрудничестве. Отмеченная исследователями мультимедийная (медийная) компетенция также нацелена в основном на использование современных мультимедиа технологий как технических средств обучения ИЯ. Большинство исследователей отмечалась речевая компетенция, определяемая как «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умения пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [1, 2009, с. 251]. Поскольку в этой компетенции не отражён социальный компонент, она тоже не может в полной мере отвечать запросам современного межкультурного общения.

Поскольку деятельность преподавателя всё больше выходит за рамки его образовательного учреждения, в составе его профессиональных компетенций должно уделяться большее внимание социальным компетенциям, прежде всего, социокульт-

турной и межкультурной, что доказывает ориентацию образования на проведение межкультурных коллаборативных практик в целях интенсификации знаний будущих преподавателей о культуре, обычаях и т.д. страны изучаемого языка.

Социолингвистическая вариативность процесса межкультурного общения оказывается вне сферы внимания; не принимается в расчет то, что речевое поведение коммуниканта является социально обусловленным. Выражение через язык социальной принадлежности коммуниканта отражает *социолингвистическая компетенция*, определяемая как владение знаниями и умениями, необходимыми для понимания социальных особенностей использования языка; способность и готовность использовать их адекватно условиям межкультурной коммуникации. Социолингвистическая компетенция не имеет широкого распространения в работах учёных, занимающихся выделением компетенций учителя/преподавателя ИЯ, хотя она может обеспечить данного профессионала набором способностей, которыми должен обладать участник межкультурного общения.

Подготовка к многообразию обстоятельств межкультурного диалога – стратегическая задача лингводидактики, новый ориентир для её развития [2, 2018, с. 63]. Спектр коммуникативных умений преподавателя ИЯ должен расширяться в сторону более эффективного и адекватного взаимопонимания представителей различных лингвосоциумов. В связи с потребностью в подготовке преподавателей к социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации необходимо ставить задачу упрочить статус социолингвистической компетенции в структуре профессиональных компетенций преподавателя ИЯ.

Литература:

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методический терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. *Тарева Е.Г.* Подготовка студентов к социокультурной и социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации // *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы.* Симферополь, 2018.
3. *Тарева Е.Г., Тарев Б.В.* Сущность лингводидактических компетенций в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // *Вестник Бурятского государственного университета.* 2007. № 10.

Роль фразеологических единиц в формировании морально-ценностных установок современных учащихся

Гадалова К.Р.

*магистрант института «Иностранные языки,
современные коммуникации и управление
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия;*

Гаджиев А.

*магистрант института «Иностранные языки,
современные коммуникации и управление,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

ksenia.gadalova@yandex.ru

gadzhiev.akshin@mail.ru

Научный руководитель – Махмудова С.М.

Современная ситуация в мире имеет большое влияние на мировосприятие молодого поколения, так как отмечается довольно сильное искажение понимания ценностей жизни, которые формируют моральные устои подростков. Поэтому важной проблемой современного образования являются способы сохранения традиционных морально-ценностных установок учащихся, а также формирование у них чувства любви и уважения не только к своей стране, но и к окружающим их людям [1; с. 241].

Фразеологические единицы любого языка – «кладезь мудрости» народа, его история, традиции и обычаи, взгляды на мир, которые передаются из поколения в поколение. Поэтому использование фразеологических единиц на уроках иностранного или родного языка способствует формированию у учащихся верного восприятия мира, морально-ценностных установок и нравственности [2; с. 32].

В нашей работе предлагается разработать эффективные способы применения фразеологических единиц на уроках родного или иностранного языка с целью морально-нравственного воспитания современного поколения.

Изучение фразеологизмов должно происходить не только путем их бессмысленного заучивания, но и с выявлением их происхождения, связи с историческими событиями, людьми. Учащиеся должны лучше понять не только смысл устойчивого словосочетания, но и всю его внутреннюю составляющую, чтобы уметь оперировать фразеологизмами в своей речи.

Более эффективно усвоение фразеологизмов будет происходить при условии сравнения устойчивых словосочетаний разных языков с целью выявления особенностей каждой культуры и характерного им взгляда на окружающий мир. Это поможет учащимся определить и расставить личные жизненные приоритеты [2; с. 45].

Внедрение современных интерактивных методов обучения языку в процесс изучения фразеологизмов способствует их наилучшему усвоению, поднятию мотивации учащихся к изучению языка, а также к формированию нравственных установок. Фразеологические единицы могут быть использованы в любой методике преподавания языка: как традиционных, так и современных. Важно отобрать упражнения, которые не просто будут интересны учащимся в определенном возрасте, но и помогут сформировать необходимые языковые компетенции, познать культуру народа изучаемого языка, понять аксиологическую картину мира, представленную во фразеологии изучаемого языка и определить главные ценности современного мира.

Итак, фразеологизмы – уникальное явление любого языка и народа. Они несут в себе сведения о неповторимой национальной истории и культуре, традициях и обычаях. Именно фразеологизмы способны сформировать правильные ценностные установки человека, его нравственные качества, что очень важно для нового поколения на современном этапе образования.

Литература:

1. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. 2017. № 47. URL: <https://moluch.ru/archive/181/46664>.
2. Остапенко С.П., Долгая Е.А. Изучение фразеологизмов как необходимый компонент при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов // Научный вестник: ВГТУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016.20. № 1.

Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников

*Гайсина Д.М.
студент института
психологии и образования
КФУ, Казань, Россия
mdilyaragaisina@gmail.com*

Научный руководитель – Сабирова Э.Г.

Для того чтобы ребенок смог успешно адаптироваться в обществе, ему нужно научиться контролировать свои чувства и эмоции, осознанно влиять на них и уметь распознавать и принимать чувства других людей, т.е. обладать развитым эмоциональным интеллектом. Но до сих пор в обучении младших школьников доминирующую роль играет когнитивное развитие, а эмоциональная жизнь ребенка и умение выстраивать взаимоотношения, как правило, вынесены за рамки организованного педагогического процесса в начальной школе.

Впервые термин «Эмоциональный интеллект» был употреблен в статье в 1990 году Джоном Мейером и Питером Саловеем. По их мнению, «...эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих».

Также они предположили, что «эмоциональный интеллект» состоит из множества способностей: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей и даже самомотивация.

Согласно Дэниэлу Гоулману, автору книги «Эмоциональный Интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ», предположил, что коэффициент EQ – эмоциональный показатель интеллекта играет более важную роль, чем IQ, так как контроль над своими собственными эмоциями и правильность восприятия чужих определяет интеллект точнее, чем способность логически мыслить. По данным исследований Гоулмана, эффективность управленческой работы на 85 % определяется эмоциональным интеллектом и только на 15 % определяется с помощью IQ.

Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями других людей.

В младшем школьном возрасте эмоциональное развитие во многом опережает интеллектуальное, поэтому одним из самых острых вопросов духовно-нравственного воспитания обучающихся является проблема нравственных представлений личности и развития гуманных чувств. Недостаточное развитие этой сферы психики, как показывают исследования, влечет за собой возникновение многих внутри личностных и межличностных проблем и конфликтов: расизма, дискриминации, неприятия себя и других, неспособности управлять своими эмоциями, трудностей и дефектов отношений, неумения работать в команде и др.

Мартин Селигман в своей книге «Ребенок-оптимист» писал, что ученики с высоко развитым эмоциональным интеллектом проявляют эмпатию, понимают чувства других, у них более успешно протекает адаптация к школе, эти дети в большей степени удовлетворены своей «школьной жизнью», менее склонны к тревожному состоянию и депрессии, более эффективно управляют эмоциями.

В последние годы увеличивается число детей с эмоциональной неустойчивостью, что серьёзно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающими людьми.

Пять главных составляющих эмоционального интеллекта, которые входят в методику развития эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, эмпатия, навыки отношений, мотивация. Методику развивают и внедряют в образовательные системы Швейцарии, Германии, Франции, США и др. В Швейцарии и некоторых штатах Америки данное обучение является частью школьных программ на законодательном уровне. На современном этапе и российские ученые, педагоги тоже видят необходимость к развитию эмоционального интеллекта с самого раннего детского возраста.

Поэтому предлагаем реализовать программу «Школьная служба эмоций», направленный на развитие эмоционального интеллекта детей, где можно обратиться по сайту: <http://schoolemotion.tilda.ws/>

Литература:

1. Селигман М.Э. Ребенок-оптимист. Проверенная программа формирования характера.// – М., 2014.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ – М., 2013.

Этнокультурный контент проекта «Сказкотекла»

*Грахова А.А.
студент факультета
филологии и истории
ЕИ К(П)ФУ, Елабуга, Россия
grakhova97@mail.ru*

Научный руководитель – Бубекова Л.Б.

В связи с введением ФГОС роль этнокультурного компонента образования на сегодняшний день становится актуальной. Стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

Новизна темы обусловлена остротой проблемы сохранения этнокультуры, актуализации и трансляции ее ценностей. А также возрастающей ролью зрелищной культуры и как следствие появления «клипового мышления». Ускоряющий-

ся темп жизни индустриального общества, влекущий за собой быструю смену социальных приоритетов и заимствование культурных стереотипов, привел к разрушению основ традиционной культуры, а русский язык претерпевает кризис (насыщение ненормативной лексикой, жаргонами, американизмами и т.п.).

С целью выявления специфики этнокультурного содержания международного образовательного проекта «Сказкотекла» и ретрансляции положительного опыта была проанализирована система заданий и упражнений данного проекта.

Международный образовательный проект «Сказкотекла – русские сказки детям России и Германии» реализуется Калининградским отделением Фонда мира при методической поддержке КОИРО (РФ) и ЕИ КФУ (РФ) в РФ и за рубежом (целевая реализация – в Германии и Калининградской области РФ).

Целью проекта является реализация диалога культур через сказку, воспринимаемую детьми, родителями и педагогами («треугольник взаимной интеграционной сохранности»), необходимый для успешного развития ребенка в современном глобальном сообществе) в технологии перспективного чтения [1].

Суть технологии перспективного иммерсионного чтения с этнокультурной доминантой состоит в прохождении читателем индивидуальной (только отчасти опирающейся на авторскую и этнокультурную) «лестницы контекстов», включающей следующие контексты: биографический, историко-культурный, этно-культурный/интер-культурный, географический, политический/общественно-политический и т.д.

«Сказкотекла» состоит из 35 рабочих тетрадей для работы в технологии перспективного чтения по 42 русским народным и литературным сказкам. «Сказкотекла» создавали 27 педагогов из 21 страны мира с 2005 по 2015 год. Иллюстрации были созданы детьми – финалистами и победителями конкурса «Дети рисуют свой русский мир» (2008 год).

В любой сказке отражена национальная картина мира, ее культура, разнообразные традиции, богатый опыт, поэтому авторами проекта были подобраны сказки с наличием интернациональных корней («кочующие сюжеты») для возможного соположения русского и инокультурного варианта, известного ребенку, возможность при помощи игры выйти на диалог культур. Предпочтение отдано сказкам с четким соблюдением структуры сюжета и многозначностью персонажей.

В каждой проект-тетради «Сказкотеклы» идет последовательная и незаметная для ребенка работа с текстом и контекстами самой сказки. Одинаковое внимание уделяется как расширению лексического запаса (точнее, развитию речи, актуализации лексики), так и развитию мелкой и крупной моторики, внимания и концентрации, логического мышления, предметных компетенций (естественно-научной, лингвистической, физико-математической и пр.).

Следует отметить тщательно подобранный авторами культуроведческий материал: народный костюм, русскую природу, национальные праздники, традиции, материал для поделок. Выполнение упражнений, сформированных на основе такого материала, делает процесс обучения культурно значимым, обеспечивает сотворчество ребенка, родителей и учителей в развитии языковых навыков.

Языковая база проекта ориентирована в целом на ребенка, говорящего на русском языке как на родном. Большое количество лексических упражнений удачно дополняется заданиями, направленными на развитие речи, нравственную оценку, эстетическое поэтическое воспитание окружающего мира и рус-

ского языка. Собранный материал способствует воспитанию уважения к своим предкам и этнокультурной преемственности.

В проект-тетрадах используются задания с устаревшей лексикой, с которой детям не приходится встречаться в реальной жизни. Упражнения на словообразование требуют обращения к истории языка, что ведет к лучшему усвоению сложных языковых явлений. Подобные задания способствуют обогащению словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи, воспитанию интереса и уважения к русскому языку.

Согласно ФГОС к личностным результатам основной образовательной программы основного общего образования относится воспитание в каждом обучающемся патриотизма, осознанности своей этнической принадлежности, знаний истории, языка, культуры своего народа. Задания из «Сказкотеки» отвечают данным требованиям (стихотворения о Родине, создание генеалогического древа семьи, примеры русских традиций и суеверий и т.д.).

В «Сказкотекке» использован принцип образовательного календаря-портфолио: взросление деятельности вместе с ребенком, как наблюдателем, деятелем, направляющим и организующим игровой и исследовательский процесс. Это возможность дать детям маленький фрагмент портфолио, в дальнейшем детям будет проще подойти к более серьезной работе – созданию портфолио ученика школы, студента вуза и т.д.

«Сказкотекка» в формате «Сказочного алфавита» при поддержке ЯНАО РФ прошла апробацию в 32 странах мира, в 2015 и 2017 годах «Сказкотекка» прошла добровольное сертифицирование ЦИТО и получила сертификат соответствия стандартам РФ.

Международный образовательный проект «Сказкотекка» является комплексным инструментом мониторинга ведущих видов деятельности обучающихся и методическим материалом для формирования национального самосознания обучающихся.

При реализации проекта «Сказкотекка» в школе внимание обучающихся направлено к многовековому опыту и традициям нации для воспитания национальной личности в диалоге культур в поликультурном общественном и образовательном пространстве. Стоит отметить, что проект способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции во всех ее составляющих (я-, социо-, этно, лингво- и медиа-компетенции).

Литература:

1. *Кудрявцева Е.Л., Мартинкова А.А., Эсаулова Е.В.* Технология перспективного (иммерсионного) чтения с этнокультурной доминантой. [Электронный ресурс] // ЕДРИД: сервис по регистрации авторских прав и торговая площадка для размещения объектов интеллектуальной собственности. URL: <https://edrid.ru/rid/217.015.946d.html> 18.12.2018 (дата обращения: 10.12.2018).

Урок «Историческое лото по законодательной деятельности Третьей Государственной Думы Российской империи»

*Григорьев Д.Е.
студент кафедры методики
преподавания истории,
обществознания и права
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
dima1411@bk.ru*

Научный руководитель – Закиров О.А.

Разработка нацелена на обучающихся 9 класса согласно линейной системе образования истории в школе.

Данная «игра исторического лото» [авторское название] основывается на работе обучающихся с историческим источником и на их коммуникативной деятельности. Название «лото» выбрано для звучности, и т.к. задача деятельности состоит в заполнении бланка ответов («игрового поля») положениями исторического источника.

В игре предусмотрено несколько команд.

Для создания материалов игры было проанализировано содержание исторического источника 1912 года «Обзор деятельности Государственной Думы третьего созыва. 1907–1912 гг. Часть вторая. Законодательная деятельность».

Отбор содержания законодательной деятельности для игры проводился по нескольким сферам. В тезисах ниже приводятся примеры содержания по образованию.

Командам выдаются комплекты раздаточных материалов, в которые входят: текст положений исторического источника, бумажки с ролями, вопросы к тексту и бланки ответов.

Сначала, обучающиеся распределяют роли внутри команды. Затем работают с текстом: классифицируют положения, заполняя таблицу в бланке ответов. Положения раздаются в перемешанном виде. У каждого положения есть свой символ в конце, например: «(~)», – эти символы обучающие и вносят в бланк ответов, каждый символ употребляется только один раз (повторов в таблице быть не должно).

По истечению времени (ориентировочно 25 минут), команды сдают свои бланки ответов. Педагог сразу проверяет их и оглашает полученные баллы. После этого педагог начинает спрашивать ответы на устные вопросы к тексту. По итогу урока побеждает команда, набравшая большее количество баллов. Педагог оценивает отличившихся обучающихся.

Таким образом, организуется коммуникативная деятельность обучающихся с помощью групповой деятельности и командной конкуренции.

Ниже приведены некоторые примеры положений источника по образованию и вопросы к тексту. Текст источника специально приводится в оригинале. Некоторые слова из текста положений, напрямую связанные с ролями, были сокращены (заменены на пропуски: « _____ »). В тезисах после положений указываются ключевые слова, по которым должны отбираться и классифицироваться положения.

– Правила об испытаніяхъ лицъ женскаго пола въ знаніи курса высшихъ учебныхъ заведеній и о приобрѣтеніи ими ученыхъ степеней и званія учительницы гимназій

Основные начала внесенного Министером Народного Просвѣщенія законопроекта заключаются въ слѣдующемъ:

Лица женскаго пола, представившія свидѣтельство о знаніи курса мужскихъ гимназій и удостовѣреніе о прослушаніи опредѣленнаго круга наукъ въ одномъ изъ высшихъ учебныхъ заведеній, допускаются къ испытаніямъ въ знаніи курса наукъ, преподаваемыхъ въ университетахъ или въ иныхъ высшихъ специальныхъ учебныхъ заведеніяхъ. Означенныя испытанія производятся въ особомъ для лицъ женскаго пола испытательныхъ комиссіяхъ, и лишь въ уважительныхъ случаяхъ <...> въ общихъ комиссіяхъ, образуемыхъ для производства испытаній лицамъ мужскаго пола изъ курса названныхъ заведеній. <...>

Лицамъ, успѣшно выдержавшимъ испытанія, выдаются дипломы соотвѣствующихъ высшихъ учебныхъ заведеній, причѣмъ лица, получившія такіе дипломы, могутъ пріобретать отъ университетовъ ученныя степени магистра и доктора и получать званіе учительницъ гимназій <...>

Никакими иными правами, даруемыми дипломами мужскихъ высшихъ учебныхъ заведеній, лица женскаго пола не пользуются. <...>

Государственная Дума, согласившись, въ общемъ, съ предположеніями Министра Народнаго Просвѣщенія, внесла въ законопроектъ слѣдующія измѣненія:

а) Испытанія лицъ женскаго пола должны производиться, въ видѣ общаго правила, въ комиссіяхъ, устраиваемыхъ для лицъ мужскаго пола, и только въ случаѣ надобности въ особомъ комиссіяхъ. <...>

г) Лицамъ женскаго пола, получившимъ дипломы или званія, указанные въ уставахъ подлежащихъ высшихъ мужскихъ учебныхъ заведеній, даются всѣ права и преимущества, предоставляемые этими дипломами лицамъ мужскаго пола, кромѣ правъ служебныхъ и сословныхъ. <...> [1, с. 477–479]. (%)
(Высшіе учебныя заведения, учёныя степени и званія, университеты, высшіе специальные учебныя заведения, высшіе курсы, степени магистра и доктора.)

– Законодательное предположеніе 42 членовъ Государственной Думы объ измѣненіи нѣкоторыхъ узаконеній о мужскихъ и женскихъ _____ учебныхъ заведеніяхъ

<...> Допускается совмѣстное обученіе въ гимназіяхъ лицъ мужскаго и женскаго пола. <...> Устанавливается возможность распространенія узаконеній о мужскихъ гимназіяхъ на женскія гимназіи. <...> Устанавливается опредѣленный размѣръ пособій изъ средствъ казны для учебныхъ заведеній, открываемыхъ на мѣстныя средства, а именно: 10.000 р. – для гимназіи, 7.500 р. – для шестиклассной прогимназіи и 5.000 р. для четырехклассной прогимназіи. Ежегодно на означенную надобность предположено отпускать по 400.000 р. <...> [1, с. 412–413, 415]. (:)

(Гимназии, прогимназии.)

– Высшія _____ училища (мужскія, женскія и смѣшанныя) должны давать законченное _____ образованіе мальчикамъ и дѣвочкамъ. Въ первый классъ принимаются дѣти преимущественно 10–13 лѣтъ, прошедшія курсъ однокласснаго _____ училища, или церковно-приходской школы, курсъ которой равенъ одноклассному начальному училищу [1, с. 451]. (/)

Бланк ответов с вариантом правильного заполнения:

Образование							
Уровень образования	Символы, подходящих положений из законодательной деятельности Третьей Государственной Думы Российской империи (каждый символ употребляется только один раз)						
Высшее	~	«	№	;	%		
Среднее	:	?	*	–	=		
Низшее	#	^	&	□	“	/	
Профессиональное	>	<	+				

Пример командного вопроса к тексту для устного ответа по приведённому содержанию: как действующее законодательство регулировало права женщин в образовании?

Литература:

1. Обзор деятельности Государственной Думы третьяго созыва. 1907–1912 гг. В 3-х ч. Ч. 2. Законодательная деятельность / Сост. Канцелярию Государственной Думы. СПб.: Гос. тип., 1912. IV, 708 с.

Эмотивные коды русской языковой личности (на материале бытовой переписки в сети Интернет)

*Гульбякова Л.К.
аспирант института «Иностранные языки,
современные коммуникации и управление»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
lyulbyakova@mail.ru*

Научный руководитель – Исхакова З.З.

Всемирная гуманитарная наука накопила огромный багаж знаний об эмоциональном мире человека. Уже не вызывает сомнения, что эмоции включены в структуру сознания и мышления, они отражают не предметы или явления мира реального, а отношение к ним, уточняют их значимость для человека. С помощью эмоций передаётся информация о состоянии внутреннего «я», сознания, психики человека. Эмоции могут быть выражены как неязыковыми средствами – мимика, жесты, фонация, так и языковыми средствами, то есть словами, выражающими эмоции. Язык выражает системой своих средств эмоциональность как факт психики, отражает в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные экспрессии [Шаховский, 2012, с.11].

В современной науке о языке эмоции изучают через эмотивность как когнитивную категорию, поскольку она мотивирует всю номинативную деятельность человека и является внутренней формой языка [3]. По сути, эмоция является психологической категорией, а эмотивность – языковой [14, с. 26]. Язык в виде эмотивных единиц есть ключ к изучению человеческих эмоций, он номинирует эмоции, выражает их, классифицирует, структурирует.

Автор при подготовке доклада опиралась на исследование, проведённое З.З. Исхаковой [Исхакова, 2014]. Оно было разработано в рамках следующих значимых для лингвистической мысли направлений: 1) коннотативной семи-

отики – авангардного направления современной «семантики внешнего мира» [Д.Н. Шмелев]; 2) новой отрасли лингвистики XX в. – эмотиологии, «которая позволила вывести категорию эмотивности на новый уровень теоретического осмысления» [Маслова 2008: 254]. Благодаря исследованию реализовалась возможность экстраполировать знаковую типологию на языковые репрезентанты эмоциональности, что позволяет сделать вывод о существовании **эмотивов-символов**, **эмотивов-индексов** и **эмотивов-образов**. Эти знаки транслируют идею указания говорящим на свои собственные эмоции.

объектом выступления является письменно зафиксированная эмоционально-окрашенная речь в «живой» переписке; **предметом** – эмотивные знаки в письменно зафиксированной и эмоционально-окрашенной речи. **Цель** состояла в определении наиболее значимых эмотивных знаков в переписке на русском языке, при помощи которых пользователи сети Интернет выражают эмоции и свои мнения.

В этой связи была решена **задача** – отобрать письменно зафиксированные высказывания с позиции критериев эмотивности (установленных в работах З.З. Исаковой) в мессенджере Telegram. Данный мессенджер был выбран благодаря доступности чатов, включающих сотни участников переписки, что позволило составить репрезентативные выборки носителей языка.

Не стоит недооценивать значимость новых знаков в письменной речи, так как со временем они становятся фундаментом неформального универсального языка, который понимает большинство людей.

Наибольшая разница между текстами в социальных сетях и художественных текстах обнаруживается при использовании знаков пунктуации. Во-первых, некоторые участники активной, живой переписки часто пропускают знаки препинания для экономии времени. Во-вторых, в переписке часто используют эмотиконы, смайлики и стикеры, что добавляет эмоциональности и экспрессивности высказыванию. Данные единицы автор также рассматривает в качестве знаков-индексов, так как они демонстрируют отношения смежности между знаками и объектами [1].

Литература:

1. *Исакова З.З.* Эмотивно-дейктическая константа в семиосфере. М.: Фланта-наука, 2014.
2. *Лотман Ю.М.* Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости. – М.: Наука, 1987. – С. 3–11.
3. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. (Человек–Текст–Семиосфера–История). – М.: Языки Русской культуры, 1999. – 448 с.
4. *Пирс Ч.С.* Что такое знак? // Вестн. Томского гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 3 (7). – С. 88–95 / пер. с англ. А.А. Аргамаковой; с предисл. к публ. С. 86–87.

Представления родителей об эффективных педагогических условиях формирования читательского интереса дошкольников

Дакиневич Т.В.
студент факультета
психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mazurtatianavlad@gmail.com

Научный консультант – Важнова С.А.

Имеющиеся в литературе данные о роли книги в жизни подрастающего поколения [1] делают крайне актуальным исследование этого процесса. Проведенные ранее исследования выделяют ключевую роль взрослого в формировании читательского интереса ребенка [2]. Результаты социологических исследований, представленных в литературе, показывают значительное снижение читательского интереса за последние годы как у взрослых, так и у детей, что обуславливает необходимость проведения исследования представлений родителей об эффективных педагогических условиях формирования читательского интереса дошкольников. Уточнение представлений родителей о формировании читательского интереса дошкольников выступило целью исследования. В работе проверялось предположение о том, что родители в целом не имеют четких представлений о том, какие педагогические условия влияют на успешное формирование читательского интереса у ребенка, а также испытывают сложности в некоторых вопросах организации процесса приобщения ребенка к культуре чтения.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить основные педагогические условия, способствующие приобщению ребенка дошкольного возраста к книге. Среди них: *создание книго-ориентированной среды, применение практики чтения вслух и иных видов деятельности, направленных на формирование читательского интереса ребенка, грамотный подбор детской литературы*. В рамках настоящей работы были выделены основные принципы создания педагогических условий:

- принцип вовлеченности взрослых в процесс приобщения ребенка к книге;
- принципы систематичности, целенаправленности, последовательности;
- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей.

Апробация гипотезы была осуществлена методом анкетирования в два этапа с перерывом в один месяц в сети «интернет». С целью проведения исследования для каждого этапа была разработана авторская анкета: Анкета № 1 «Представления с позиции родителя конкретного ребенка», Анкета № 2 «Общие представления родителя». На сегодняшний день данный инструментарий-анкета может находить применение в дальнейшем специалистами дошкольного образования при работе с родителями в области формирования читательского интереса ребенка.

Практическая часть исследования была проведена в конце 2018го-начале 2019 года. Для обработки данных применялись количественная и качественная обработка результатов, статистические методы анализа: Хи-квадрат, критерий Манна-Уитни. Выборка первого этапа составила 81 человек, второго этапа – 72. Распределение по возрасту респондентов (на первом этапе) следующее: 48 % –

родители возраста от 31 до 35 лет, 25 % – от 26 до 30 лет, 19 % – от 36 до 40 лет, 6 % – от 41 до 45 лет, 1 % – от 46 до 50 лет, 1 % – от 21 до 25 лет; распределение по полу: 86 % – женщины, 14 % – мужчины; по образованию: 68 % – имеют высшее образование, 25 % – имеют два и более высших образования, 6 % – среднее профессиональное образование, 1 % – кандидатскую степень.

Результаты проведенного исследования показывают достаточно большой уровень вовлеченности современных родителей в процесс приобщения ребенка к книге.

Большинство респондентов согласны со значимостью создания книго-ориентированной пространственной среды в целях формирования читательского интереса дошкольника (99 % участников опроса отмечает наличие книжного шкафа (полки) у ребенка, 90 % – считают необходимым иметь специально-отведенное место для детских книг для развития любви к чтению).

В представлениях современных родителей чтение вслух ребенку является одним из важнейших методов приобщения ребенка к книге. Большинство современных родителей регулярно читают детям: 61 % читают ежедневно, 32 % – несколько раз в неделю, 2 % – только по выходным, 5 % – очень редко или вовсе не читают ребенку. Регулярность чтения в целях формирования читательского интереса ребенка согласно ответам участников опроса важна для 94 % респондентов, 64 % – отмечают важность примера родителей, 11 % – чтение педагогов детям.

При выборе детской книги родители в основном руководствуются интересом и мнением ребенка, а также личными воспоминаниями об авторах своего детства. Ответы на вопросы Анкеты № 2 подтверждают устойчивые взгляды родителей: большинство из них считает, что для развития читательского интереса ребенка необходимо руководствоваться личными воспоминаниями и интересами ребенка, а с утверждением о необходимости учитывать рекомендации педагогов и авторитетные мнения соглашается лишь незначительная часть участников.

С помощью обработанных данных исследования были сделаны предположения об основных функциях литературного развития дошкольников в современных условиях. В представлениях родителей совместное чтение прежде всего призвано развивать ребенка. Воспитательному направлению респонденты отводят второе место, на третьем – совместное общение с ребенком.

Таким образом, результаты исследования показывают большую заинтересованность современных родителей в приобщении ребенка к чтению. Современный родитель в вопросах развития читательского интереса у ребенка ориентируется преимущественно на себя. При этом, возможность обратиться за помощью или рекомендациями к специалистам (педагогам дошкольного образования, педагогам-психологам) в выборе книг для чтения ребенку дошкольнику остаётся невостребованной родителями. Педагоги обладают психолого-педагогическими знаниями, в том числе и в подборе литературы для чтения детям, являются носителями и одними из первых трансляторов культуры [3]. Также, отмечено, что родители в меньшей степени читают вместе с детьми произведения современных авторов, редко обращаются к иным практикам по приобщению ребенка к книге, помимо чтения и обсуждения прочитанной книги.

Литература:

1. *Гриценко З.А.* Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

2. *Важнова С.А.* «О некоторых представлениях современных дошкольников об окружающей действительности» // Дошкольное воспитание. 2017. № 2. С.84–88. http://dovosp.ru/j_dv/wak/o-nekotoryx-predstavleniyax-sovremennyx-doshkolnikov-ob-okruzhayushhej-dejstvitelnosti.
3. *Чиндилова О.В.* Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: дис...д-ра пед. наук/Чиндилова О.В. – Челябинск, 2011. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/fenomenologiya-razvitiya-chitatelskoi-kultury-detei-doshkolnogo-vozrasta-v-kontekste...>

Роль семейных традиций в формировании любви к родному дому

*Данилова А.А.
студент института
Психологии и Образования
Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет, Казань, Россия
danilova.anna96@mail.ru*

Научный руководитель – Биктагирова Г.Ф.

Воспитывать любовь к родному дому, уважение следует с детства. Однако некоторые родители не знают, как создать тепло и уют в собственном доме, как донести до ребёнка чувство любви и привязанности к нему; другие считают, что любовь к дому – врождённое чувство и никаких усилий по его развитию не требуется [2]. Поэтому на помощь родителям должны прийти педагоги образовательных учреждений, которые на практике сталкиваются с противоречием между необходимостью формирования у мл школьников положительно насыщенного образа родного дома в условиях ОУ, с одной стороны, и недостаточной разработанностью соответствующих методик – с другой.

Родной дом-это сложное многогранное понятие. Оно включает в себя семью, где ребёнок родился и растёт, атмосферу домашнего очага, определяемую, прежде всего, семейными традициями; дом, где он живёт, близких друзей, родственников [1].

«Родной дом» это:

- само здание
- семья
- определённое постоянство окружения (люди, вещи, внешняя среда, пейзаж, природа),
- семейный микроклимат
- своё личное пространство.

Для организации формирования любви к родному дому у младших школьников необходимо выделить педагогические условия. Данные условия помогут в работе по формированию любви у родному дому. Организационно – педагогические условия воспитания любви к родному дому у младших школьников следующие:

- В воспитании у детей любви к родному дому огромное значение имеет формирование семейных традиций.

- Также важным условием воспитания любви к родному дому является тесная взаимосвязь с родителями. Прикосновение к истории своей семьи через проективную деятельность вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням.
- Воспитание любви к родному дому, гордости за свою семью должно сочетаться с информационным просвещением как родителей, так и детей.

Семейные традиции – это духовная атмосфера дома, которую составляют: распорядок дня, уклад жизни, обычаи, а также привычки обитателей [3].

С учетом данных педагогических условий нами была разработана программа «Я и моя семья». Цель которой формирование любви к родному дому. В ходе подготовки и реализации программы нами были изучены программы по воспитанию любви к родному дому с помощью семейных традиций, опыт их реализации и конечные результаты.

Разработанная нами программа включает в себя специально организованные формы и методы работы по воспитанию любви к родному дому и состоит из занятий, проводимых 1 раз в неделю по 45–50 минут во внеурочное время.

Литература:

1. Герман Г.И. (ред.). Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения- Учебное издание. – М.: Академкнига/Учебник, 2010.
2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа /сост.е.В. Савинов. – М.: Просвещение, 2010.

Профессиональные затруднения начинающих учителей начальных классов с разным уровнем базового педагогического образования

*Егоров И.А.
студент (магистрант)
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия*

Традиционно учителем начальных классов может стать лицо, как с высшим, так и со средним профессиональным образованием. В соответствии с действующим законодательством для занятия должности учителя начальных классов необходимо среднее профессиональное образование (программы подготовки специалистов среднего звена) или высшее образование. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что высшее образование имеет целью подготовку высококвалифицированных кадров, а среднее профессиональное образование – специалистов среднего звена. То есть, с одной стороны государством установлена некоторая равнозначность данных уровней профессионального образования (в рассматриваемом контексте), а с другой очевидна их разница, то есть мы вправе говорить о некотором профессионально значимом исходном минимуме, который необходимо иметь для занятия должности учителя начальной школы, вне зависимости от уровня полученного профессионального образования.

Ранее отмечались имеющиеся публикации в этой области, основные тезисы которых сводятся к тому, что учитель начальных классов с высшим образованием теоретически более подготовлен, чем учитель начальных классов со средним профессиональным образованием, который, в свою очередь, более подготовлен к работе, что называется, здесь и сейчас [1]. Учитель начальных классов со средним профессиональным образованием практико-ориентирован, однако в современном мире он является менее конкурентоспособным, чем учитель с высшим образованием, в связи с дефицитами таких качеств, как мобильность, адаптивность к качественно новой ситуации [4]. Снижение адаптационных возможностей, ограничение возможностей для продолжения образования, личностная стагнация и деградация, ограничение творческих способностей и т.д. – это те риски практико-ориентированного образования, которые отмечаются в профессиональной научно-педагогической литературе вне зависимости от специальностей и профессий [3, с. 166–172]. Студенты педагогического вуза по сравнению со студентами педагогического колледжа демонстрируют более высокий уровень профессионального педагогического мышления. Подготовка учителя в системе среднего профессионального образования изначально направлена на практико-ориентированную подготовку специалиста, обладающего конкретными знаниями и умениями по определенной квалификации, тогда как бакалавриат предполагает обучение специалиста с общепедагогической подготовкой и только затем углубленное изучение предметных дисциплин [2].

Между тем, сравнительный анализ требований к результатам освоения образовательных программ установленных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования и высшего образования, показал, что, с одной стороны, имеется подтверждение тезиса о большей готовности начинающего учителя начальных классов со средним профессиональным образованием приступить к профессиональной деятельности, однако, не позволяет однозначно согласиться с тезисом о большей готовности к профессиональной адаптации и развитию учителя с высшим образованием [1].

В целях изучения имеющихся профессиональных дефицитов и затруднений у начинающих учителей начальных классов с разным уровнем базового педагогического образования, а также подходов, методов, применяемых различными образовательными организациями для создания организационно-педагогических условий профессиональной деятельности учителей, было проведено исследование, путем анкетирования начинающих учителей начальных классов и их непосредственных руководителей (руководителей образовательных организаций, либо иных руководящих работников, курирующих работу учителей начальных классов).

Предварительные результаты исследования показывают следующее:

1. тезис о меньшей (большей) готовности учителей начальных классов с разным уровнем базового педагогического образования к осуществлению профессиональной деятельности в части подготовки к урокам, проведения уроков, проверки домашних заданий, проведению внеурочных мероприятий, если и находит своё подтверждение, то в незначительной степени (учителя с высшим образованием в целом показывают чуть более высокий (1–2 балла в десятибалльном измерении) результат);

2. основными отличиями учителей начальных классов с высшим образованием являются их более высокие (3–5 баллов в десятибалльном измерении) результаты при взаимодействии с родителями (законными представителями) обучающихся;
3. прослеживается различная эффективность организационно-педагогических мер, принимаемых в целях оказания помощи начинающим учителями начальных классов в ведении ими профессиональной деятельности и их личностно-профессионального роста – если для учителей с высшим образованием отмечается наивысшая эффективность (вплоть до 9–10 баллов из 10) таких мер, как направление на повышение квалификации в течение первого года работы, проведение мастер-классов опытными педагогами, при более низком результате при прикреплении наставника из числа опытных учителей (5–7 баллов из 10), то для учителей со средним профессиональным образованием наивысшая эффективность отмечается, как раз при прикреплении наставника (вплоть до 9–10 баллов из 10), а направление на повышение квалификации в течение первого года работы в 5–8 баллов из 10.

Полные результаты исследования планируется опубликовать позднее, однако, уже сейчас можно говорить о подтверждении гипотезы, что процесс профессионального развития начинающего учителя начальных классов будет более эффективным при условии его (процесса) дифференциации в зависимости от уровня базового профессионального образования учителя.

К сравнительно неожиданным результатам исследования можно отнести факт наибольшего затруднения у учителей со средним профессиональным образованием (и наибольшей разницы между учителями с разным уровнем базового педагогического образования) во взаимодействии с родителями (законными представителями) обучающихся. Данный факт, конечно, может иметь причиной не столько уровень образования, как таковой, а отношение к нему со стороны родительской общественности, либо вообще во всём «виноват» более молодой возраст выпускника профессиональной образовательной организации, в отличие от выпускника вуза, но всё это не исключает необходимости принятия администрацией общеобразовательной организации соответствующих организационно-педагогических мер, осуществления подготовки, сопровождения, оказания помощи начинающему учителю исходя именно из его затруднений, в том числе опираясь на исходный уровень его профессионального образования.

Литература:

1. *Егоров И.А.* Профессиональные дефициты и затруднения у начинающих учителей начальных классов // *Профессиональное образование и рынок труда.* 2018. № 2. С. 63–68.
2. *Неустроева А.Н.* Становление и развитие профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе среднего педагогического образования в Якутии // *Вестник Якутского государственного университета.* 2009. Т. 6. № 1. С. 70–78.
3. *Профессиональная педагогика / под общ. ред. В.И. Блинова: учебное пособие для вузов: в 2 ч. – М.: Изд-во «Юрайт», 2017. – Ч. 1. – 374 с.*
4. *Слинкин С.В., Феденко Н.С.* Подготовка учителя младших классов в условиях развития российской системы уровневого педагогического образования // *Вестник Тюменского государственного университета.* 2009. № 5. С. 42–49.

Возможности геймификации в современном образовательном процессе

Елисеева А.Г.

*студентка факультета коммуникаций, медиа и дизайна
НИУ ГУ ВШЭ, Москва, Россия*

aleksandraeliseeva7181@gmail.com

Научный руководитель – Черненко Ю.А.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современных детей, поколение digital natives, все сложнее вовлечь в образовательные практики. Одним из вариантов решения этой проблемы может стать геймификация образовательного процесса.

Исследование основано на практическом опыте разработки игры для подростков 13–16 лет в формате лагерной смены, а также на материалах четырех экспертных интервью с игропрактиками, ведущими образовательную деятельность.

Основными результатами можно считать следующие выводы:

- Методы вовлечения в игру отличаются в зависимости от возраста ребенка. Детям дошкольного и младшего школьного возраста важна атмосфера. Подростков проще вовлечь с помощью сюжетной интриги
 - Существует ряд универсальных инструментов, которые сделают вход в игру более плавным (легенда, вступительные действия ведущего, продумывание роли, использование игровых предметов)
 - Простые образовательные операции хорошо адаптируются под игровые модели
 - Соотношение игры и обучения должно быть примерно равным
 - Главный упор в процессе игры стоит делать не на изучение нового материала, а на закрепление ранее пройденного. Ребенку будет сложно одновременно следить за игрой и осваивать новое, нужно аккуратно использовать неизвестный материал
 - Общение зачастую становится главным фактором, мотивирующим подростков играть. Кроме освоения учебного материала, они получают возможность лучше узнать друг друга
 - С помощью игры можно поставить ученика в субъектную позицию по отношению к материалу. Интересно ли вам, за что казнили Людовика XVI? А если представить, что вы его личный секретарь?
 - Одним из ключевых элементов в обучающих играх является постигровая рефлексия. Важно плавно вывести детей из игрового процесса, снять динамику и игровые конфликты, спросить учеников, чему они научились
- Данные выработки могут быть использованы преподавателями средней и старшей школы, а также психологами, включёнными в образовательный процесс.

Литература:

1. *Варенина Л.П.* Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль, 2014
2. *Орлова О.В., Титова В.Н.* Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2015
3. *Расковалова О.С.* Педагогическая рефлексия как междисциплинарное понятие // KANT, 2018

Анализ профессионально-личностных качеств наставника в системе профессиональной адаптации молодых педагогов в США

Игнатьева Е.В.
аспирант факультета
психологии и педагогики
ФГБОУ ВО НГПУ им.К. Минина
kate1606dream@inbox.ru

Научный руководитель – Илалтдинова Е.Ю.

Наставничество в образовании – эффективный способ ввода и адаптации молодого учителя к профессии. Наставник способствует профессиональной адаптации и росту молодого педагога, помогает справиться с возникающими трудностями и преодолеть кризисы на рабочем месте. [3] В США существуют специальные программы отбора и подготовки наставников.

Джеймс Роули в своем исследовании «Хороший наставник» («The Good Mentor») [2] выделяет основные качества, которыми должен обладать наставник для успешного осуществления наставнической деятельности:

1. хороший наставник предан своему делу. Преданность понимается как полное погружение в работу с молодым педагогом, получение удовольствия от процесса взаимодействия и нацеленность на успех своего протеже.
2. Хороший наставник принимает начинающего учителя. Здесь Дж. Роули ссылается на К. Роджерса и его исследование «Характеристика вспомогательных взаимоотношений» (The characteristics of a helping relationship), где говорится, что в основе любой действенной помощи лежит эмпатия. [1] Это означает, что нужно отбросить личные убеждения и ценности и действовать исходя из интересов своего подопечного, даже если он недостаточно хорошо подготовлен. Задача наставника в данном случае не осуждать своего подопечного за какие-либо недостатки и недоработки, а поддерживать и направлять его профессиональную деятельность в необходимое русло.
3. Хороший наставник имеет квалификацию для оказания методической поддержки. Безусловно, опыт и квалификация играют значительную роль в отборе наставников. Для обеспечения эффективной деятельности своего протеже наставник должен иметь глубокие знания учебного материала, чтобы иметь возможность подсказать и помочь начинающему учителю в отборе материалов, методов и форм работы. Более того, наставник должен быть готов рефлексировать вместе со своим протеже и исправлять допущенные ошибки.
4. Хороший наставник полезен в различных ситуациях межличностного взаимодействия. Хорошие учителя-наставники осознают, что отношения между наставником и подопечным возникают в уникальном межличностном контексте. Начинающие учителя могут демонстрировать совершенно разную реакцию на помощь, предлагаемую наставником. Дж. Роули [2] делает вывод, что чтобы подстроиться под подопечного, менторы должны обладать глубоким пониманием своих собственных стилей коммуникации и желанием объективно воспринимать поведение подопечного.
5. Хороший наставник постоянно чему-то учится. Самосовершенствование является неотъемлемой характеристикой наставника. Ментор должен осоз-

навать важность собственного развития и повышать свою квалификацию. Более того, общение в сообществе наставников имеет колоссальное значение, так как позволяет расширять собственное видение наставничества, привносить новые формы и методы работы наставляемыми.

6. Хороший наставник вселяет надежду и оптимизм. Важнейшей характеристикой наставника является его способность вселить в человека веру в то, что он способен преодолеть существующие преграды и совершить великие вещи в будущем. Хорошие наставники делятся собственными проблемами и разочарованиями и способами их преодоления. И они всегда делают это в искренней и заботливой манере, порождающей доверие.

Все вышеперечисленные характеристики служат базой для формирования критериев отбора наставников для участия в программах адаптации молодых педагогов в США. В нашей стране на данный момент нет четких схем работы менторских пар и программ подготовки наставников, что негативно сказывается на работе наставнических программ. Представленная концепция личности наставника позволяет составить четкую программу тренировки и подготовки менторов к осуществлению наставнической деятельности и может лечь в основу программы подготовки наставников в России.

Литература:

1. *Rogers, C.* The characteristics of a helping relationship // *Personnel and Guidance Journal*, Vol. 37 № 6, 1958.
2. *Rowley D.* The Good Mentor // *Supporting New Teachers* Vol. 56 № 6, 1999.
3. *Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д.* Наставничество в современной школе: миф или реальность? // *Вестник Мининского университета* Том 6, № 2, 2018.

Академическая адаптация иностраннных студентов в высшей школе

Илаева Р.А.
студент кафедры педагогики высшей школы
ИПиО ФГАОУ ВО К(П)ФУ, Казань, Россия
www.railya13@mail.ru

Научный руководитель – Бакашова Т.А.

Актуальность исследуемой темы заключается в том, что в современных условиях интенсификации и углубления международных контактов в системе высшего образования острой становится проблема, связанная с созданием условий быстрой и безболезненной академической адаптации иностранных студентов. Так, в настоящее время иностранные студенты вынуждены перестраивать свои образовательные цели, и нуждаются в педагогической помощи компетентных специалистов.

Решению данной проблемы может способствовать проектирование и реализация модели процесса академической адаптации студентов-иностранцев.

Целью исследования была опытно-экспериментальная проверка эффективности модели процесса академической адаптации иностранных студентов во внеучебной работе. Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи: 1) изучить и проанализировать сущность понятий «академическая адаптация» и «технология тьюторского сопровождения»; 2) выявить и

теоретически обосновать психолого-педагогические условия, способствующие повышению эффективности процесса академической адаптации студентов-иностранцев в вузе; 3) разработать, теоретически обосновать и внедрить во внеучебную работу высшей школы модель опытно-экспериментальной деятельности процесса академической адаптации студентов-иностранцев; 4) разработать научно-методические рекомендации процесса академической адаптации студентов-иностранцев в высшей школе.

В ходе исследования были рассмотрены сущность академической адаптации, ее ведущие признаки, на основании которых дополнено определение понятия «академическая адаптация», согласно которому: *«это многоплановый поэтапный процесс перестройки личности иностранного студента, обусловленный выявлением путей психолого-педагогической и дидактической оптимизации трудностей включения в новые социальные роли студенческой жизни и формированием у него устойчивой системы отношений ко всем компонентам новой педагогической системы»*. Изучение сущности определений понятия «технология тьюторского сопровождения» позволило уточнить определение: *«это психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса студентов, направленное на оказание им помощи по планированию и координации учебно-познавательной и культурной деятельности студента, с целью осуществления их индивидуального образовательного заказа и развития личности»*.

В процессе исследования были выявлены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия, реализация которых способствует повышению эффективности процесса академической адаптации иностранных студентов. К психологическим условиям относятся: устойчивая внутренняя мотивация; учет возрастных и индивидуальных особенностей; психологическая защищенность; ведущий вид деятельности; самоутверждение; способность иностранного студента к рефлексии; эмоциональное благополучие студентов-иностранцев; саморегуляция.

К педагогическим условиям процесса академической адаптации студентов-иностранцев были отнесены: высокий уровень профессиональной компетенции преподавателя; создание преподавателем ситуации успеха; обеспечение благоприятного психологического климата; демократический стиль педагогического общения, готовность преподавателя совместно с иностранными студентами к проектированию индивидуального образовательного маршрута; организация целенаправленного систематического взаимодействия преподавателя с иностранными студентами; целенаправленный отбор форм, методов и средств, способствующих повышению эффективности процесса академической адаптации иностранных студентов; выявление критериев, их показателей и уровней сформированности у иностранных студентов академической адаптации.

В ходе исследования нами была разработана и реализована педагогическая модель формирования академической адаптации студентов-иностранцев, которая включала такие блоки, как: целевой (цель задачи, подходы и принципы), содержательный (содержание тем и методы работы) и оценочно-результативный (психолого-педагогические условия; критерии, показатели и уровни сформированности академической адаптации студентов-иностранцев; результат эксперимента).

Опытно-экспериментальная работа проводилась с участием 10 иностранных студентов контрольной группы и 10 студентами-иностранцами экспериментальной группы. По окончании эксперимента в контрольной группе у

иностранных студентов ИГиНГТ КФУ наблюдались следующие результаты: к высокому уровню сформированности академической адаптации были отнесены 20 % опрошенных респондентов; к среднему уровню – 60 % участников эксперимента; к низкому – 20 % иностранных студентов.

Данные, полученные в результате реализации модели опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе, свидетельствуют об их эффективности в процессе формирования академической адаптации у иностранных студентов. Результаты повторного диагностического среза, который был организован в конце формирующего эксперимента в ИПиО КФУ, отличаются более высокой положительной динамикой, чем в контрольной группе. Высокий уровень сформированности академической адаптации был характерен для 40 % студентов-иностранцев; средний – 60 % опрошенных иностранных студентов; низкий – был не отмечен у участников эксперимента. В ходе опытно-экспериментальной работы была выявлена положительная динамика процесса формирования академической адаптации у иностранных студентов, что подтверждает эффективность модели процесса академической адаптации студентов-иностранцев.

По итогам теоретического и эмпирического исследования целесообразно предложить следующие научно-методические рекомендации для повышения эффективности процесса академической адаптации иностранных студентов: 1) внедрение в практику работы вузов модели академической адаптации студентов-иностранцев с элементами социально-психологического сопровождения; 2) подготовка агентов академической адаптации по организации эффективного взаимодействия участников образовательного процесса со студентами-иностранцами; 3) разработка и распространение буклетов для иностранных студентов для облегчения решения социальных и академических вопросов; 4) регулярное диагностирование иностранных студентов для определения уровня их адаптированности; 5) организация культурно-образовательного досуга иностранных студентов (совместно с преподавателями, студентами и сотрудниками вуза) для их активного включения в новые социокультурные условия [Максимчук, 2018, С. 63–64].

Таким образом, можно сделать вывод, что опытно-экспериментальная работа, включавшая реализацию модели формирующего эксперимента, а также учет научно-методических рекомендаций способствовали повышению эффективности процесса формирования академической адаптации иностранных студентов.

Литература:

1. Максимчук Е.Д. Межкультурная адаптация иностранных студентов их стран Азии, Африки и Южной Америки, обучающихся в России: Дис. канд. псих. наук. Саратов, 2018.

**Англо-шотландская баллада как средство
обучения английскому языку в языковом вузе:
лингвокультурологический аспект**

*Карелина А.В.
студентка института «Иностранные языки,
современные коммуникации и управление
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
karelina1996@bk.ru*

Научный руководитель – Бурлакова И.И.

Известно, что все чаще преподаватели при отборе научно-методического обеспечения учебного процесса делают выбор в пользу аутентичных материалов для обсуждения, прочтения, просмотра и прослушивания. При выполнении последнего вида деятельности все большую популярность набирает использование в качестве средства обучения современных англоязычных песен, что объясняется повышенным интересом представителей молодежной культуры к зарубежной поп-музыке. Над определением понятия песенного текста и возможностью его интеграции в образовательный процесс работали такие исследователи, как Е.Н. Соловова, В.А. Гавриков, М.А. Ерыкина, Е.В. Алешинская, И.С. Попова, S. Thornbury, P. Ur, T. Murphey и др., акцентируя внимание на ценности песенного текста в качестве языкового и экстралингвистического материала. То же, по мнению автора данного исследования, верно и для англо-шотландских баллад.

Таким образом, задачей данного исследования является рассмотрение возможности использования англо-шотландских баллад как средства обучения английскому языку в языковом вузе.

В ходе работы были использованы следующие общенаучные, общефилологические и литературоведческие методы исследования: анализ, синтез и обобщение теоретических данных в области заданной темы, текстологический, имнологический, историко-культурный и герменевтический анализы.

Новизна и теоретическая значимость данного исследования объясняются тем, что были представлены доказательства лингводидактической ценности англо-шотландских баллад не только в качестве языкового, но и в качестве экстралингвистического материала.

Англоязычные баллады, относясь к музыкально-поэтическому жанру англо-шотландского фольклора XIV–XVI вв., т.е. являясь народными песнями в основном анонимного происхождения, как и современные песни, принадлежат к креолизованным видам текста в связи с взаимодействием вербальной (текст баллады/песни) и невербальной (музыкальное сопровождение) частей произведения [Никольская, 2014]. Именно это позволяет нам говорить о высоком лингводидактическом потенциале англо-шотландских баллад: вербальный компонент баллады содержит значимый языковой и экстралингвистический материал, тогда как невербальный компонент реализует эмоциональную и эстетическую функции воздействия на слушателя.

Так, некоторые исследователи обосновывают дидактическую ценность аутентичных песен (которыми, несомненно, и являются англо-шотландские баллады) тем, что они улучшают комплексное владение учащимися лексикой, а именно тренируют произношение (за счет повторяющегося припева (в балладах – рефре-

на), который лучше всего запоминается и часто «пропеваётся» учащимися, вследствие чего они приобретают хорошее произношение, близкое к произношению носителей языка), правописание (за счет работы с текстом), дают информацию о грамматическом и лексическом значении слова [Бойчук, Немова, 2018]. Присутствующие в балладах архаизмы могут стать препятствием к использованию баллад как средства обучения английскому языку в условиях школьного образования, однако на уровне языкового вуза их наличие в тексте будет считаться преимуществом, т.к. позволит преподавателям использовать англо-шотландские баллады в курсах лингвострановедения, а также истории и литературы английского языка как источник экстралингвистического материала. Известно, что фольклорные песни расширяют языковую и культурную картину мира учащихся, поскольку они обладают следующими компонентами социокультурной компетенции:

1. лингвострановедческим (в балладах могут встретиться лексические единицы с социально-культурной семантикой: безэквивалентные и фоновые слова, обозначающие географические и исторические реалии);
2. культурологическим (баллады обладают социокультурным и историко-культурным фоном: они являются источником знаний о традициях и обычаях народов изучаемого языка, дают сведения об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния и об основных культурных ценностях населения);
3. социолингвистическим (баллады помогают овладеть моделями речевого поведения, ситуативными и коммуникативными клише, дают историческое представление о языковых особенностях представителей разных социальных слоев и поколений) [Johnson, 1969].

Кроме того, англо-шотландские баллады могут быть приемом мотивации учащихся в случае их музыкального исполнения на занятии, что позволяет преодолеть барьер между поколениями и между заранее определенными стереотипными ролями учителя и ученика и что способствует более эффективному усвоению учащимися всех аспектов речевой деятельности. К тому же в последнее время в популярной культуре наблюдается повышение интереса музыкальных исполнителей к англо-шотландским балладам: создаются новые записи наиболее известных баллад, таких как *The Two Corbies* («Два ворона», в России известна в переводе А.С. Пушкина («Шотландская песня», 1828 г.), исполнена группой Ayreheart в 2016 г.), *Lord Randall* («Лорд Рэндал», интерпретирована британским фолк-певцом и специалистом по традиционной музыке Сэмом Ли как саундтрек к фэнтезийному приключенческому фильму режиссёра Гая Ричи «Меч короля Артура», 2017 г.) и др. Более того, создаются современные «средневековые» баллады для таких сериалов, как «Игра престолов» (*Jenny of Oldstones* («Дженни из Олдстоунов») британской группы Florence + the Machine, *The Rains of Castamere* («Рейны из Кастамере») американской инди-рок группы The National) и др. Этот факт может способствовать привлечению внимания учащихся к жанру баллады в целом и англо-шотландским балладам в частности.

Из всего вышесказанного можно заключить, что использование англо-шотландских баллад на занятиях английским языком в языковом вузе дает учащимся возможность не только овладеть языковыми навыками, но и понять многие явления англоязычной культуры, формируя при этом у обучающихся лингвосоциокультурную компетенцию.

Литература:

1. *Eric P. Johnson.* The use of folk songs in education: Some examples of the use of folk songs in the teaching of history, geography, economics and English literature // *The Vocational Aspect of Education*, 1969, 21:49.
2. *Бойчук Е.И., Немова Н.И.* Формирование лингвистической компетенции на среднем этапе обучения посредством усвоения лексики и восприятия ритма песенного материала // *Теория и практика иностранного языка в высшей школе*, 2018, № 14.
3. *Никольская Г.В.* Современный песенный текст как вид креолизованного текста // *Приволжский научный вестник*, 2014, № 7 (35).

**Образование лиц старшего возраста:
специфика содержания и технологии обучения**

Левинтов А.Е.

*кандидат географических наук,
ведущий научный сотрудник*

Шалашова М.М.

*доктор педагогических наук,
доцент, директор института
непрерывного образования
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
shalashovamm@mgpu.ru*

В условиях увеличения продолжительности жизни и роста доли населения старшего возраста государство стало уделять особое внимание повышению качества жизни граждан пенсионного возраста, созданию для них условий профессионального и творческого долголетия. Как следствие, во всем мире популярность набирают университеты третьего возраста, в 2017 года в Москве на базе ГАОУ ВО МГПУ открылся Московский серебряный университет (МСУ). В 2018 году стартовал проект «Московское долголетие», который предоставил уникальные возможности жителям столицы в области культурно-досуговой, просветительской и спортивно-оздоровительной деятельности, в состав которого вошел МСУ.

Образование граждан старшего возраста, как правило, не преследует цели профессионального развития и/или получения новой профессии, больше относится к неформальному образованию, направленному на личностное развитие обучающегося, его социальную адаптацию и сохранение активной жизненной позиции. Исследования образовательных запросов данной целевой категории позволяет сделать вывод, что имеется широкий круг социальных стимулов образования, а именно:

- непрерывность обучения (человек привык учиться и получать от этого удовольствие);
- социализация (меньше становится площадок коммуникации);
- поиски новых жизненных ориентиров (у определенной категории есть еще желание для продолжения профессиональной деятельности);
- саморазвитие и актуальность новых навыков (компьютерная, финансовая и правовая грамотность и др.).

Обучение в Серебряном университете открывает новые возможности для личностного и профессионального долголетия, помогает людям пожилого

возраста находить пути выхода из различных жизненных ситуаций, развивать адекватное понимание себя, других людей и общества в целом, видеть новые ориентиры в быстро меняющейся современной жизни. Практика работы в МСУ показывает, что наибольшим спросом пользуются программы «Иностранный язык для общения и путешествий (английский)», «История и культура Москвы», «Психологические проблемы общения», «Современные средства и инструменты удаленного общения», «Информационное пространство жизни», «Социальные медиа и литературное творчество». Для тех, кто желает продолжить профессиональную деятельность, предлагаются программы профессионального обучения (получение рабочей профессии) и профессиональной переподготовки. Перечень программ, направленных на получение новой профессии/квалификации выбирается с учетом наличия вакансий в городе Москве, в том числе для граждан пенсионного возраста, образовательных интересов самих обучающихся, выявляемых по результатам мониторинга.

Работа с данной категорией граждан позволила выявить дефициты, необходимые для адаптации к жизни в условиях развития цифровой экономики. Поэтому программы изучения цифрового пространства города востребованы у данной категории. Было выявлено, что необходимо готовить специалистов, работающих в области консультирования старшего поколения в области цифровых компетенций (как следствие появились новая профессия – цифровой куратор).

Важно отметить и особые технологии работы с данной категорией обучающихся. Для аудитории Серебряного университета необходима легкая, свободная, уважительная и дружественная атмосфера: не лекции, а рассказы, не чтение, а разговор, не упражнения, а занятия. При этом образовательный уровень аудитории достаточно высок: здесь многие имеют не одно, а несколько высших образований, ученые степени, поскольку «для того, чтобы хотеть получить образование, надо иметь образование». Далеко не все, но многие ориентированы на написание эссе, обращённые к внукам и представляющие собой интеллектуальное завещание, *legacy*. Постепенно появляются разные инициативы и со стороны обучающихся. По инициативе серебряных студентов создан клуб «Серебряный волонтер МГПУ», члены которого уже участвуют в проведении просветительских, образовательных событий для старшего возраста и молодежи г. Москвы. Такие встречи важны с целью формирования культуры межпоколенческих отношений, уважения друг к другу, обмена опытом и знаниям. Серебряные студенты отличаются высоким уровнем сплочённости и самоорганизации, поэтому развиваются клубные формы общения: за полтора года работы МСУ сформировалось шесть тематических клубов: «Лидер», «Мастерская Арины Родионовны», «Английский клуб», «Москва и москвичи», «Московские путешественники», «Пресс-Центр».

Наша практика работы в МСУ доказывает, что учиться никогда не поздно, было бы желание и предоставлены возможности.

Эффективные форматы мероприятий по привлечению высококонкурентоспособных абитуриентов

*Литвиненко М.А.
студентка факультета психологии
ТГУ, Томск, Россия
lit_maria98@mail.ru*

Научный руководитель – Асютина О.Н.

Привлечение абитуриентов, обладающих высокой конкурентоспособностью, проявляющейся в высоких баллах выпускных экзаменов и наличии обширного портфолио индивидуальных достижений, является одной из ведущих задач органов вузов, отвечающих за мероприятия для абитуриентов, т.к. показатель результативности студентов является определяющим для позиционирования вуза в российских и мировых рейтингах, участия в конкурсных программах финансового и технического обеспечения [1]. Инновационные открытия, научные работы, художественные и спортивные достижения, организация и проведение мероприятий от городского до международного уровня – всё это показывает эффективность обучающих программ и продуктивное использование возможностей вуза его студентами. Абитуриенты с высокой конкурентоспособностью предрасположены к качественной результативной деятельности во время обучения в вузе, ведь ещё в школе они начинают собирать своё портфолио и, готовясь к экзаменам и олимпиадам, глубоко познают какой-либо предмет. Такие абитуриенты наиболее важны для вуза, поэтому при подготовке мероприятий по привлечению абитуриентов должны учитываться их интересы. Данные мероприятия традиционно состоят из двух частей – знакомства с факультетом (теоретическая информация об обучении) и интерактива (возможность для абитуриентов на практике понять, какая деятельность ожидает их в будущем). Информация теоретического толка не может изменяться – лишь актуализироваться, отвечая на часто задаваемые вопросы, в отличие от интерактива, форм которого существует множество. Изучив все формы интерактивов в мероприятиях как факультетского, так и вузовского масштаба, мы выделили четыре наиболее результативные формы интерактива. Чтобы выделить наиболее продуктивную из этих форм, мы разработали и провели программу мероприятий для группы школьников. Проведённая нами программа и её результаты соотносимы с другими регионами России, так как используемые форматы интерактивов на мероприятиях для абитуриентов во многом схожи. В программе мероприятий, направленной на выявление наиболее эффективного формата знакомства абитуриентов высокой конкурентоспособности с факультетами Томского государственного университета, приняло участие 18 человек 10 «б» класса школы МБОУ СОШ № 84 г. Северска.

Все обучающиеся данного класса прошли программу из шести занятий, включающую: вводное занятие, посвящённое возможностям студентов Томского государственного университета и процедуре поступления. На данном этапе участники заполнили входную анкету;

Занятие по ознакомлению с естественно-научным направлением – рассказ о факультетах и интерактивная часть в виде интеллектуальной quiz-игры, направленной на выявление знаний по биологии, химии, географии; Занятие по

знакомству с факультетами физико-математического направления и интерактивной частью в формате обсуждения – группа абитуриентов познакомилась с технологией, с которой возможна работа в рамках этих факультетов (искусственный интеллект, робототехника, виртуальная реальность), затем абитуриенты креативно презентовали данную технологию другим группам; Занятие, направленное на знакомство с факультетами социального направления, в том числе через проведение интерактива в формате деловой игры – в кейсах содержались конфликтные ситуации социального характера, решение которых должны были предложить, презентовать и защитить, отвечая на вопросы, абитуриенты; Занятие по знакомству с факультетами гуманитарного направления, а также интерактивом формата станционной игры и сбора уникального продукта (за выполнение гуманитарных заданий группе абитуриентов даётся один из канцелярских предметов, которые они применяют для создания продукта, соответствующего одному из факультетов направления);

Итоговое занятие, направленное на получение устной и письменной обратной связи от абитуриентов-участников. Входная анкета содержала вопросы, касающиеся осведомлённости участника о проектах, мероприятиях и иных предложениях Томского государственного университета для абитуриентов, о личном предпочтении участника, касающегося университета и факультета, и о его показателях индивидуальных достижений.

По результатам анкеты десять человек из опрошенных восемнадцати проявили заинтересованность в поступлении в ТГУ и ещё три человека пока не определились с выбором вуза; из этих потенциальных абитуриентов одиннадцать человек не обладают информацией о мероприятиях для абитуриентов, которые проводятся как в вузе, так и на интересующих их факультетах. Четырнадцать участников программы по указанным ими индивидуальным достижениям можно отнести к абитуриентам с высокой конкурентоспособностью. Ещё четыре участника программы не попадают под определение высококонкурентоспособного абитуриента, однако за год обучения в школе ситуация ещё может измениться. Лишь три участника отнесли себя к категории высококонкурентоспособного абитуриента.

Выходная анкета содержала вопросы, позволяющие оценить эффективность проведённой программы: повысился ли уровень ознакомления участников с предложениями Томского государственного университета для абитуриентов, насколько качественной была представленная в проекте информация о факультетах и направлениях, какие из проведённых форматов интерактивов показали участнику наиболее и наименее эффективными, какие иные форматы хотели бы видеть участники программы и готовы ли они принимать участие в факультетских мероприятиях с такими форматами. Проанализировав данную анкету, можно говорить о эффективности проведённых мероприятий с точки зрения участников – семнадцать человек посчитали их эффективными, один человек приемлемыми; до четырнадцати человек увеличилось количество участников, предрасположенных к поступлению в ТГУ; все участники программы отметили, что познакомилась с мероприятиями для абитуриентов и факультетами ТГУ, что позволило им определиться с факультетом для поступления (четыре человека не заинтересованы в ТГУ, но отметили профориентационный аспект проведённой программы). Целью программы было выявление наиболее и наименее эффективных форматов прове-

дения интерактивов для ознакомления абитуриентов с деятельностью факультетов и после анализа анкеты мы можем выделить, что самым эффективным стал формат обсуждения (следующими по эффективности были выделены форматы деловой игры и интеллектуальной игры) и наименее эффективный стал формат стационарной игры и сбора уникального продукта.

Все участники программы отметили, что готовы посещать мероприятия, проводимые факультетами, из чего мы можем заключить, что грамотный выбор формата мероприятий способен оказать существенное влияние на предпочтения абитуриентов при выборе как вуза, так и факультета.

Литература:

1. *Шевченко Д.А.* Глобальные ориентиры повышения конкурентоспособности российских университетов: доминанта государства, рейтингов, сайта вуза [Электронный ресурс] // Корпоративный менеджмент: Мос, 2018. URL: <https://www.cfn.ru/press/practical/2013-07/04.shtml> / : (дата обращения 17.11.2018)

Культурное самоопределение личности в иноязычном образовании как проблема педагогической науки

*Максимкин И.А.
студент магистратуры
института иностранных языков
МГПУ, Москва, Россия
makkir@list.ru*

Научный руководитель – Тарева Е.Г

Эпоха глобализации, для которой характерен процесс смешения культур в связи с техническим прогрессом, увеличением мобильности и развитием средств массовой коммуникации, ставит человека перед дилеммой культурного самоопределения, заставляет его искать особые смыслы своей жизнедеятельности. Самоопределение личности по С.Л Рубинштейну – универсальный процесс сознательного выбора личностью способа бытия (благодаря тому, что человеку присуще сознание и деятельность). «Существовать – это бесконечно действовать и подвергаться воздействиям, взаимодействовать в пространстве и времени» [Рубинштейн 2012: 20]. Смысл самоопределения заключается в том, чтобы человек оставался верен себе, не допускал одностороннего подчинения внешнему. «Отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или простое приспособление к ним влечет за собой внутреннюю пустоту» [Там же: 25].

Цель педагогики как науки гораздо шире, чем просто передача знаний, обучение навыкам на основе методов, вошедших в историю. Навыки и знания, по сути, – это промежуточная ступень на пути к гармоничному развитию личности, которое происходит благодаря такому качеству как *самоопределение*. Педагогика призвана помочь индивиду в личностном, профессиональном, культурном самоопределении, выработать у него определенную сопротивляемость по отношению к внешним воздействиям, помочь ему остаться верным своей культуре, родине, своему языку как фиксатору и транслятору ценностей.

Задача преподавателя иностранного языка – через обучение способствовать культурному самоопределению личности. Культура и язык всегда находятся в единстве, язык отражает духовное богатство народа, который его использует. «Культура с помощью языка, этого изумительного инструмента, этой загадочной, сложнейшей и восхитительной формы, делает человека Человеком» [Пассов 2010: 185].

В эпоху глобализации проблема культурного самоопределения имеет крайне важное значение, а на преподавателя иностранного языка накладывается ответственность прежде всего за то, чтобы учащиеся не утратили родную культуру, стали участниками диалога культур. Процесс глобализации часто ведет к утрате собственной культуры, к смешению культур, результатом которого порой становится принятие ценностей, навязанных Западом, или отстранение от культуры конкретной общности (транскультура). Эта ситуация, когда «обучающийся становится над культурами, и видит обе культуры как бы “сверху”»: он ушел из-под власти своей культуры, преодолел необъективность оценки чужой культуры и не пытается найти компромисс между культурами. Из виду упускается специфическое социальное и культурное своеобразие человека» [Тарева 2017:314].

Истинной целью диалога культур в лингводидактическом его рассмотрении является воспитание у обучающихся способности к бесконфликтному и мирному разрешению кросскультурных конфликтов и столкновений, неизбежных в реальной жизни. Это возможно через познание иной культуры через свою, а своей – через другую, благодаря принципу культурной рефлексии. Выходя за пределы собственной культуры, учащиеся «ни в коем случае не должны “уходить” из нее, присваивая другую культуру, копируя ее и отказываясь от своей, т.е. не должен происходить процесс аккультурации или ассимиляции, забвения собственной культуры» [Там же: 314].

Процессу культурного самоопределения должны способствовать общедидактические принципы культуросообразных подходов: принцип проблемного обучения, культурной рефлексии, принцип презумпции незнания, сопоставительного изучения культур, принцип внедрения носителя языка в учебный процесс.

Литература:

1. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования// Е.И Пассов/ Кн.1 Елец: ЕГУ им. И.А Бунина, 2010. – 543с.
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир./С.Л Рубинштейн // Санкт-Петербург:Питер,2012.
3. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 318–336.

Развитие системы среднего профессионального образования в России

Максимова К.А.
*студент, факультет управления
и социально-технических сервисов
НГПУ им. К. Минина, Н. Новгород, Россия*
maksimova.1999.ksyu@mail.ru

Во всем мире уделяют большое внимание развитию системы среднего профессионального образования. Актуальность данной темы обусловлена тем, что переход России к рыночным отношениям поставил новые цели для системы

профессионального образования, решение которых проявляется в глубоких трансформациях системы профессионального образования [2, с. 5].

Профессиональное образование в нашей стране появилось в середине XVII века с появлением посольских, медицинских, типографских школ. Профессиональное образование в его современном понимании – заслуга Петра I.

После зарубежных поездок и неудачных военных действий в Северной войне, Петр I принял решение о подготовке необходимых государственных специалистов, создав профессиональные училища разных типов.

Изучая историю развития профессионального образования, мы наблюдаем, что это направление претерпело множество изменений, будь то признание или временное затишье.

Новый этап в развитии профессионального образования начинается в конце 1950-х годов с принятия Закона «Об укреплении связи школ с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в связи с этим профессиональные школы снова стали частью общей системы образования. Начальная профессиональная подготовка по массовым профессиям была введена в общеобразовательных школах.

В середине 1960-х эта подготовка была отменена. Возникла задача перехода к общему среднему образованию, в связи с чем, начали создаваться средние профессионально-технические училища (ПТУ), система профессионального образования стала одним из основных этапов этой задачи. Для подготовки, например, учителей для системы профессионального образования, созданы индустриальные и педагогические техникумы.

В 1984 году началась реформа средних и профессиональных школ, согласно которой задача перехода была нереальной и не была решена.

Возникла потребность в структурных изменениях, создании научного обоснования деятельности новых видов профессионального образования: высших профессиональных школ, колледжей, лицеев, образовательных комплексов и т.д.

Возникновение структуры среднего профессионального образования обосновано следующими факторами: переход в разделении труда на физическую и умственную сферы; увеличение количества профессий (особенно в экономике, военном деле, здравоохранении, образовании); рост городов, школ и других социальных объектов [3, с. 37].

Структура среднего профессионального образования – это совокупность различных по назначению и нормативным срокам обучения основных образовательных программ среднего профессионального образования, характеризующая уровни среднего профессионального образования.

Согласно статье 10 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное образование включает в себя: высшее профессиональное образование (ВПО) и среднее профессиональное образование (СПО). В нашем случае – СПО обеспечивает подготовку специалистов среднего звена, соответственно квалифицированных рабочих.

В последние годы были определены следующие основные направления развития содержания среднего профессионального образования:

- совершенствование перечня специальностей среднего профессионального образования;
- расширение гибкости и вариативности содержания;
- усиление общенаучной и общепрофессиональной подготовки;

- информатизация содержания;
- преемственность содержания среднего профессионального образования с другими уровнями образования.

Необходимость совершенствования и дальнейшего развития профессиональной подготовки технического профиля, расширения специализации персонала среднего звена для управления, обслуживания, социального обеспечения определили перечень специальностей среднего профессионального образования. Список специальностей в области экономики и менеджмента постоянно расширяется. Обеспечивается сопоставимость специальностей среднего профессионального образования со специальностями и направлениями обучения в высшей школе [1, с. 218].

Разработка разнообразных учебных программ обусловлена необходимостью совершенствования содержания образования с учетом интересов студентов, работодателей, перспектив экономического развития в различных профессиональных сферах регионов. Такое разнообразие достигается за счет введения в программу учебных дисциплин, которые предусматривают актуальное для этого периода времени обновление содержания образования в соответствии с современным развитием науки, техники и т.д.

Литература:

1. *Ваганова О.И.* Историко-педагогические основы формирования основных компонентов содержания профессионально-педагогического образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 213–224
2. *Кривоногова А.С., Цыплакова С.А.* Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1. С. 5
3. *Маркова С.М.* Проблемы развития профессионального образования в России // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. № 2. С. 36–42

Метод проектов в обучении математике как средство формирования регулятивных учебных действий младших школьников

*Мартirosян Л.А.
студент института
педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия
Liya.fomenko.1995@mail.ru*

Научный руководитель – Воронина Л.В.

В современном обществе в связи с произошедшими изменениями сформирован запрос на человека, который является обучаемым, способным самостоятельно учиться в течении жизни и готовым к самостоятельным действиям и в том числе к самостоятельному принятию решений. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий.

Именно для решения данной проблемы был разработан Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, основной идеей которого стало внедрение системно-деятельностного подхода к обучению детей. Группа авторов, в том числе А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, И.А. Володарская, опираясь на системно-деятельностный подход, разработали концепцию развития универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирование психологических способностей учащегося. В широком смысле слова «универсальные учебные действия» означают саморазвитие и самосовершенствование путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

На сегодняшний день, в качестве одной из основных задач начального образования, является развитие регулятивных универсальных учебных действий у учащихся, что обусловлено сензитивностью младшего школьного возраста.

Регулятивные УУД включают следующие виды учебных действий:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе того, что уже усвоено и того, что еще не известно;
- планирование как определение промежуточных целей, составление плана и последовательности действий);
- прогнозирование – предвосхищение результата;
- контроль как сличение способа действия и его результата с заданным эталоном;
- коррекция как внесение дополнений и корректив в план, способ действий;
- оценка как осознание качества и уровня освоения материала, выделение того, что предстоит усвоить;
- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию.

С целью развития регулятивных универсальных учебных действий учителя используют различные методы и средства, но при этом недостаточно внимания уделяется проектной деятельности, которая, обладает огромным потенциалом.

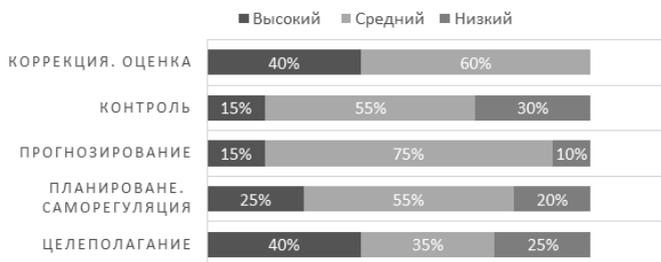
По истечению констатирующего этапа нами был осуществлен формирующий этап эксперимента, в ходе которого мы применили в работе с учениками предложенные нами проекты.

Основной проект назывался «Часы в жизни людей» и проводился в течение 2 занятий. Практическим результатом должен был стать план решения проблемы восприятия времени детьми младшего школьного возраста.

С целью вызвать интерес у учащихся к проектной деятельности по теме «Часы в жизни людей», им был представлен некоторый материал. Исходя из этого материала учащиеся получили информацию, которая мотивировала учащихся на продолжения работы над проектом.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного этапа, мы получили следующие результаты.

Результаты констатирующего этапа исследования



Результаты контрольного этапа исследования



Рис. 1. Сравнительное сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента

Таким образом, проектная деятельность способствовала формированию у учащихся набора умений и навыков самостоятельной работы и опыта самообразования. Выполняя проекты, учащиеся осваивали алгоритм проектной деятельности, учились самостоятельно искать и анализировать информацию, интегрировать и применять полученные ранее знания по предметам, вырабатывать ответственность. Проектная деятельность способствовала формированию и развитию умения планировать и принимать решения.

Работа над проектом в коллективе предоставила возможность учащимся объединиться по интересам, при этом она обеспечила разнообразие их ролевой деятельности в процессе обучения, воспитания, обязанность выполнения заданий в намеченные сроки, тщательность и добросовестность в работе, взаимопомощь, равноправие, свободу в выражении мыслей, учит отстаивать свои взгляды и идеи.

Литература:

1. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся. Практическое пособие для работников // Под. Ред. И.Ю. Синельникова. Москва, 2012.
2. *Завьялова О.А.* Метапредметные виды деятельности в обучении: с чего начать учителю? / О.А.Завьялова. – М., 2012

Интегральная оценка физической подготовленности учащихся московской школы 10–11 лет

Назарова К.М.
студентка Института
естествознания и спортивных технологий
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
NazarovaKM@mgpu.ru

Научный руководитель – Зверева М.В.

Актуальность. Необходимость исследования проблем физического состояния школьников является ключевой проблемой нашего времени, так как здоровье подрастающего поколения по сравнению с 70–80 г сильно ухудшилось. За последние годы сложилось устойчивое отставание сферы физкультурного

образования от других образовательных направлений. Оно отчетливо проявляется в том факте, что подрастающее поколение в большинстве своем значительно лучше овладевает научными и гуманитарными знаниями, осваивает производственные и информационные технологии, но в то же время, физически не готово к трудовой и воинской деятельности, часто не способно противостоять стрессовым воздействиям социума на принципах здорового образа жизни. Как показывали данные медиков, уже в дошкольном возрасте около 2/3 детей имеют различные патологии. Переход ребенка к режиму школьного обучения вызывает глубокую функциональную перестройку в его организме, причем у многих детей при этом страдает здоровье. За последние 10 лет отмечают сокращение числа здоровых детей в 4–5 раз[1].

Здоровье детей – это общая проблема педагогов, медиков и родителей. Однако следует помнить, что условия школьной жизни являются более значимым фактором для формирования здоровья учащихся, чем, например, получаемый от родителей генофонд или усилия органов медицины, здравоохранения[3].

К числу основных проблем, влияющих на качество физического воспитания школьников, необходимо отнести недостаточное количество спортивных секций, групп ОФП и т.д. В настоящее время более 70 % учащихся общеобразовательных школ не занимаются регулярно спортом.

Таким образом, в физическом воспитании школьников и развитии массового спорта в общеобразовательных учреждениях есть ряд важных проблем:

- крайне низкий уровень физического здоровья школьников 10–11 лет;
- низкое качество проведения уроков физической культуры и слабая организация занятий малыми формами физической культуры;
- недостаточный объем учебного времени на обязательные уроки физической культуры;
- незаинтересованность педагогов в развитии физического потенциала школьников;
- недостаточное внимание к образованию учащихся в области физической культуры, формированию устойчивых интересов, мотиваций, потребностей и установок на самостоятельные занятия физической культурой и спортом[2].

Цель исследования: оценить эффективность уроков по физической культуре в общеобразовательном учреждении, опираясь на результаты физической подготовленности школьников.

Задачи исследования: провести анализ физической подготовленности школьников и сопоставить с нормативными требованиями по физической культуре для учащихся четвертых классов.

Методика исследования: поставленные задачи решались с помощью общепринятых методов педагогического исследования, по тестам, рекомендованным школьной программой. Результаты обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 444» (март – апрель 2019 года). В исследовании приняли участие учащиеся четвертых классов в количестве 95 человек (42 девочки и 53 мальчика), 9 из которых отнесены к подготовительной группе для занятий физической культурой.

В ходе педагогического исследования применялись тесты: бег 30 м, челночный бег 3 раза по 10 м, прыжок в длину с места, поднимание и опускание туловища из положения лежа, наклон вперед, стоя на гимнастической скамье, сгибание-разгибание рук в упоре лежа.

Таблица 1.

Результаты тестирования физической подготовленности учащихся четвертых классов

Название теста	Д	М
Бег 30м (с)	5,6±0,5	5,9±0,49
Челночный бег 3x10м (с)	8,7±1,1	8,6±1
Прыжок в длину с места	154±18,51	153±16,74
Поднимание и опускание туловища из положения лежа	35±8,14	29±10,79
Наклон вперед, стоя на гимнастической скамье	7±2,75	2±0
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа	12±11,29	23±10,86

Примечание: * – $p \leq 0,05$;

Таблица 2.

Нормативные требования Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) III ступени (11–12 лет)

Название теста	Д	М
Бег 30м (с)	5,3	5,1
Челночный бег 3x10м (с)	8,2	7,9
Прыжок в длину с места	165	180
Поднимание и опускание туловища из положения лежа	40	46
Наклон вперед, стоя на гимнастической скамье	13	9
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа	14	28

Результаты исследования и их обсуждение.

Анализ результатов тестирования физической подготовленности учащихся четвертых классов общеобразовательной школы показал нам достаточно отчетливую и статистически достоверную тенденцию к снижению показателей их здоровья.

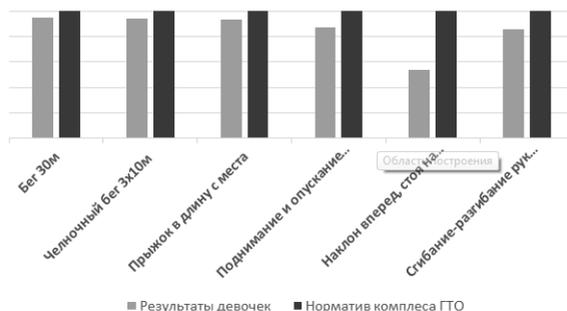


Рис. 1. Соотношение результатов тестирования девочек с нормативами ГТО (в процентах).

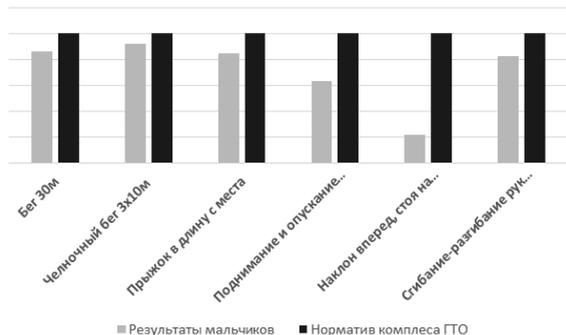


Рис. 2. Соотношение результатов тестирования мальчиков с нормативами ГТО (в процентах).

В результате педагогического тестирования были выявлены существенные различия в уровне физической подготовленности учащихся и должных результатах для их возраста. Наиболее слабо развитыми физическими качествами оказались гибкость и сила. Это может быть обусловлено тем, что годовое планирование уроков по физической культуре включает в себя недостаточное количество времени для занятий общей физической подготовкой.

Участники исследования были ознакомлены с результатами. Каждый увидел слабые и сильные стороны своего физического развития. В связи с этим у детей повысилась мотивация к занятиям физической культурой. Учителям были даны некоторые рекомендации по компенсации недостаточного физического развития школьников.

Выводы:

Таким образом приведенные выше результаты исследования позволяют сделать следующие заключения:

1. Физическая подготовленность учащихся четвертых классов ниже должной для этого возраста. Наиболее развитым физическим качеством учащихся является быстрота, это может быть обусловлено возрастом детей, так как он является сенситивным для развития этого качества. Наименее развитым качеством является гибкость.
2. На наш взгляд целесообразно уделить больше времени на общую физическую подготовку в рамках учебных часов, отведенных для занятий гимнастикой, легкой атлетикой, а также лыжным спортом.

Литература:

1. Дроздова Е.В. Методы диагностики физического состояния младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 8. С. 3.
2. Латылов И.К. Здоровье детей и проблемы физического воспитания школьников // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2009. № 10. С. 103.
3. Функциональные резервы как интегральный показатель при оценке влияния внутришкольной среды на здоровье подростков. Шапошников М.В., Богомолова Е.С., Кузмичев Ю.Г., Бадеева Т.В., Ковальчук С.Н. Профилактическая и клиническая медицина. 2014. № 2 (51). С. 59.

Исследование образа ребенка посредством изучения его литературных предпочтений

*Николаева А.С., Демидова О.А.
студенты института детства
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Научный руководитель – Гогоберидзе А.Г.

Многие современные исследователи отмечают необходимость сбора новых данных о детстве и особенностях детей. По-новому осознается роль ребёнка в современном мире, его взаимоотношения со взрослыми, его влияние на мир настоящего и будущего.

В институте детства РГПУ им. А.И. Герцена в 2017 году было инфицированное исследование Современное Детство: штрихи к автопортрету. Его цель – получение актуальных данных об особенностях самоидентификации, ценностных ориентаций, представлений о себе и мире современного ребенка в возрасте от 5 до 15 лет.

В 2018 году исследование детей было решено осуществить через изучение их интересов в литературе. Читательские интересы всегда отражали личность человека, но сегодня отношение к книге изменилось, ее заменили другие носители информации и факторы формирования взглядов на мир. В поисках новых методик изучения ребенка книга может выступить средством понимания его личности и его взгляда на мир.

Книга традиционно рассматривается педагогами и воспитателями как средство влияния на становления их отношения к миру и другим людям. Остается ли сегодня значимым ее влияние в процессе развития ребенка, каковы читательские интересы современного ребенка.

Перед нами стояла задача «нарисовать» портрет современного ребёнка посредством изучения его читательских интересов и предпочтений и через это лучше его понять, стать к нему ближе, разглядеть в нём до селе невидимые черты.

Ведь ребёнок видит мир совершенно не так, как видим его мы – взрослые. У него своё особенное восприятие, свои чувства и переживания.

Мы представляем вашему вниманию результаты исследования по направлению «Ребёнок и книга». В нашем исследовании приняли участие 108 детей в возрасте от 6 до 7 лет и 75 детей в возрасте 10 лет.

Мы задали детям несколько вопросов: «Какую последнюю книгу ты читал (тебе читали)?», «Какие книги тебе нравятся?», «Книги о чем тебе нравятся?», «Какой герой тебе нравится? Откуда ты о нем узнал?», «Какой герой из книг тебе нравится?».

По результатам исследования у нас сложился портрет современного ребенка. Он хочет быть необычным, иметь суперспособности, всегда побеждать; всем помогать и всех спасать, как его герой; любит узнавать про войну, технику и роботов, динозавров и историю мира, читать волшебные сказки, умные книжки. Он – увлеченный, вдумчивый, свободный, эмоциональный, инициативный, весёлый непоседа, готовый отстаивать свою точку зрения, который не боится жить.

Развитие ИКТ-компетентности в контексте проектной деятельности учащихся старшей школы

*Онищенко Е.Ю.
студент дирекции о
бразовательных программ
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
ekaterina.rizen@yandex.ru*

Научный руководитель – Иванова О.А.

В современном мире жизнь человека неполноценна без участия информационных технологий. Обучать ИТ-возможностям обязательно и необходимо с младшего школьного возраста и развивать технологические и технические навыки учащихся на протяжении всего периода обучения. В работе рассматривается развитие ИКТ-компетентности обучающихся старшего школьного возраста в ракурсе предмета *проектной деятельности по 3D-моделированию*. Погружение школьников в данную предметную область способствует совершенствованию их технологической грамотности, которая, в свою очередь, ведет к успешному овладению техническими специальностями. Актуально говорить об учениках 5–6 классов. Правильная подготовка этой категории учащихся с учетом особенностей этого возраста в дальнейшем позволит развить в них те ИКТ-компетенции и технологические навыки, которые обязательны на сегодняшний день в профессиональной технической деятельности.

Различают понятия «ИКТ-грамотность» и «ИКТ-компетентность». Первое связано с наличием у учащихся базовых знаний об ИТ-технологиях и навыков владения компьютером, второе – с эффективным применением их не только в профессиональной, но и в проектной и исследовательской деятельности. Следует отметить, что особенности именно ИКТ-компетентности являются частью метапредметных результатов освоения программы общего образования и необходимым компонентом программы формирования универсальных учебных действий (УУД) [1].

Существует три уровня освоения ИКТ-компетентности: базовый, технологический практический. Известно, что базовый связан со знакомством учащихся с программными средствами, технологический – с применением их знаний в смежных предметных областях, а практический – с предложением создания собственных инструментов для осуществления учащимися информационной деятельности.

3D-моделирование предполагает проектную деятельность учащихся. Именно поэтому важно рассматривать трехуровневую структуру освоения ИКТ-компетентности в рамках данного предмета.

На *базовом уровне* немаловажным фактором успешного формирования профессиональных компетенций учащихся при использовании элементов технологии 3D-моделирования является выбор программных средств. Для создания компьютерной графики используют множество различных приложений. Например, программы для цифрового скульптинга, игровые движки, универсальные 3D-редакторы, программы для 3D-печати и т.д. Разумеется, что для полноценного формирования навыков 3D-моделирования учащимся необходимы все вышеперечисленные программы, поскольку они способствуют развитию пространственного мышления, творческого мышления, математической логики.

Развитие ИКТ-компетентности на данном этапе направлено на:

- знакомство с принципами работы различных средств ИКТ;
- формирование базовых представлений о том, как средства ИКТ используются для извлечения (воспроизведения) информации;
- освоение практических навыков работы;
- приобретение технических навыков по подключению устройств, и переносу файлов;
- приобретение навыка работы с инструментами, позволяющими создавать и редактировать визуальную информацию.

На *технологическом уровне* рассматриваются смежные с 3D-моделированием дисциплины. Применение 3D-моделирования в урочной и во внеурочной деятельности способствует заинтересованности обучающихся в следующих областях знаний: математика и физика, а также в сферах деятельности: дизайнерское искусство, архитектура, проектирование, геоинформационные системы, дистанционное зондирование Земли [2], 3D-прототипирование, 3D-печать, компьютерная графика, мультипликация.

В математике 3D-моделирование способствует лучшему усвоению материала по темам:

1. Симметрия
2. Масштаб
3. Виды проекций
4. Плоскость
5. Движение объекта в пространстве

В физике способствует ориентированию обучающихся в таких разделах, как «Основы теоретической механики» и «Основы теории прочности».

Получение теоретических знаний по данным темам и разделам ведет к появлению практических умений и навыков, видов деятельности:

1. Пространственное мышление
2. Навыки работы с масштабированием объектов
3. Умение проецировать объекты на плоскость
4. Уметь различать понятия плоскости и пространства
5. Навыки работы с движением объекта в пространстве
6. Уметь различать прочность и плотность применимых материалов
7. Уметь рассчитывать и прогнозировать нагрузку на инженерные конструкции

Следует отметить, что технологический уровень является ключевым в развитии ИКТ-компетентности. На данном этапе имеет смысл работать с технологической грамотностью учащихся, поскольку именно она способствует успешности усвоения данных дисциплин и предметных областей.

На *практическом уровне* предполагается, что учащийся сможет создавать уникальные продукты, предлагать специфические алгоритмы работы и расчета в инженерной деятельности, проектировать индивидуальные технологические решения.

Таким образом, результаты работы учащихся над первыми проектами позволяют определить базовый уровень развития первичных навыков 3D-моделирования и их использование в смежных дисциплинах на технологическом. Самостоятельная деятельность учащихся при выполнении проектной или исследовательской работы рассматривается как вид учебного труда, позволяющего целенаправленно формировать и развивать его самостоятельность в процессе

решения практико-ориентированных задач на практическом уровне ИКТ-компетентности. Так, деятельность по созданию компьютерных моделей не только углубляет представление школьников о них, но и способствует развитию их интеллектуальных способностей, развитие их ИКТ-компетентности на всех её уровнях. Использование данной предметной области позволяет развивать интерес, творческие способности учащихся в технической профессиональной сфере.

Литература:

1. *Панина Л.А.* ИКТ-компетентность как средство формирования учебных действий УУД в рамках ФГОС. URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/643338/>.
2. *Онищенко Е.Ю.* Использование геоинформационной системы «Google Earth Pro» в реализации предметов математики и информатики в общеобразовательной школе // Вестник Амурского государственного университета.– 2018. – № 80.

Модель адаптации зарубежных учебных пособий к условиям образования в российской школе

Павлова Е.О.

*магистрант кафедры
англистики и межкультурной коммуникации
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия*

Jennie_pavlova1994@mail.ru

Научный руководитель – д.п.н., проф. Тарева Е.Г.

В настоящее время идея межкультурной направленности обучения иностранному языку занимает всё более прочные позиции, что отражено в федеральном государственном образовательном стандарте. В условиях непрерывно меняющихся стандартов и несовершенства имеющихся современных учебников российских авторов учителя активно привлекают зарубежные учебники. По результатам онлайн опроса практикующих учителей, в котором приняло участие 89 респондентов, было выявлено, что 82 % регулярно используют иностранные учебники в процессе работы. Данный процесс носит стихийный характер, не имеет единого чёткого алгоритма и основан на опыте и интуиции учителей.

Для упорядочивания и облегчения процесса адаптации зарубежных учебников для параллельной работы в паре с основным УМК была разработана многоуровневая алгоритмическая модель, которая была частично апробирована на базе школы МАОУ СОШ № 37 г. Владимира. Предлагаемая модель разделена на четыре уровня адаптации. Базовый уровень определяет возможность или невозможность адаптации зарубежного учебника с точки зрения его природо- и целесообразности. Второй, содержательный уровень затрагивает внутреннее смысловое наполнение учебника: разговорные темы, лексический и грамматический материал, устные и письменные тексты, типы заданий и наглядные материалы. Данный уровень позволяет учителю не только сравнить содержание выбранных учебников, но и провести педагогический анализ содержания. Процедурный уровень предполагает выполнение определенного набора действий для качественного или количественного изменения материала адаптируемого учебного пособия в соответствии с возможными трудностями культурного характера. Контролирующий уровень является заключительным в данной модели:

детально оценивается проделанная работа по адаптации и непосредственному включению зарубежного учебника в образовательный процесс, взаимодействие с основным УМК, самооценка учащихся, динамика формирования языковых умений и перспектива дальнейшего использования.

Кроме уровней модель содержит три фазы, позволяющие разделить действия педагога в соответствии с объектом и характером выполняемых действий: выбор учебника и оценка его адаптивной способности, адаптация учебника, анализ произведённой адаптации учебника.

Для экспериментальной проверки созданной алгоритмической модели были выбраны учебники английского языка: Kid's box 6 (издательство Cambridge University Press) и «Английский в фокусе» (Spotlight) российского издательства «Просвещение» и британского издательства “Express Publishing”.

В процессе адаптации Kid's box 6 в таблицу вносились данные о его пригодности путём выбора из предложенных в таблице вариантов и письменного комментирования. Данный учебник по своей методологической составляющей и содержанию хорошо подходит для 7-х классов СОШ с высоким или средним уровнем владения языком. Общий уровень адаптивной способности – высокий. В процессе работы с адаптированным учебником у школьников не возникало существенных проблем, уровень мотивации (оценивался путём наблюдения) повысился, что позволяет утверждать о полноте и качестве разработанной модели. Процесс адаптации с использованием модели не был трудозатратным, ввиду алгоритмической и достаточно детальной структуры.

Используя данную алгоритмическую модель, удалось успешно адаптировать учебник Kid's box 6, что значительно ускорило и систематизировало весь процесс адаптации.

Подводя итог, можно сказать, что впервые представлена модель адаптации зарубежных учебных пособий по иностранному языку к условиям российского основного общего образования, учитывающая межкультурную направленность обучения. В данной модели установлены и обоснованы критерии отбора зарубежных учебных пособий для целей их использования в условиях обучения в отечественной общеобразовательной школе. Разработанная алгоритмическая модель позволяет получить комплексное и подробное представление о качестве выбранного учебника, о процессе его адаптации, а также значительно облегчить работу учителей. Данная модель может быть рекомендована для использования в основном и в дополнительном образовании.

Исследование внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе в традициях школы культурно-исторической психологии

Третьяков О.Е.
кандидат технических наук, доцент,
студент-магистрант института
экспериментальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
oet@bk.ru

Научный руководитель – Аникина В.Г.

Исследования внутренней речи по авторитетному мнению Л.С. Выготского являются одними из самых сложных в психологической науке. Эта сложность связана с разработкой методологии исследования и отсутствием методического инструментария. «Стремление к поиску объективных методов психологического исследования, равно как и потеря веры в их существование порождают в психологии беспрецедентные для любой другой науки по своему разнообразию формы редукции психического... Проблема психологического исследования осложняется и тем еще, что в нем чрезвычайно запутано отношение различных уровней языка, на котором мы вообще говорим о психическом.» [1, С. 109]. *Актуальность темы* статьи определяется важностью совершенствования преподавательской, учебной и иных видов деятельности, и необходимостью осознания того факта, что колоссальная часть профессионального опыта скрыта в области «молчаливого» знания о внутренней речи. Исследование внутренней речи, которое несколько лет проводит автор [2], нацелено на ее использование в образовательном процессе в качестве средства языковой деятельности. *Задача* данной работы – изложение последовательности психологического исследования и ее результатов.

На первом этапе нами был проведен *теоретико-методологический анализ* темы исследования; он базировался на фундаментальных трудах отечественных ученых: Л.С. Выготского «Сознание как проблема психологии поведения» (1925), «Мышление и речь» (1934); С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (1940), «О мышлении и путях его исследования» (1958), Д.Н. Узнадзе «Общая психология» (1940); П.Я. Гальперина «К вопросу о внутренней речи» (1957), «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий» (1966), «Психология как объективная наука» (1998); А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» (1977) и др.

Результаты теоретико-методологического анализа темы позволили выделить теоретические конструкторы, провести концептуализацию проблемы исследования, определить методологию исследования и основные теоретические положения и др. Базовой работой по теме является очерк 1925 года молодого Л.С. Выготского «Сознание как проблема психологии поведения». На эту фундаментальную работу следует обратить особое внимание. Вдумавшись в смысл приведенных трех цитат, можно понять, почему они имеют ключевое значение для исследования внутренней речи: 1. «Невыявленные рефлексy (немая речь), внутренние рефлексy, недоступные прямому восприятию наблюдающего, могут быть обнаружены часто косвенно, опосредованно, через доступные наблюдающему рефлексy, по отношению к которым они являются раздражителями <...> В методику психоло-

гического исследования необходимо ввести такое пропускание опыта через вторичные реакции сознания... Почему можно изучать полные речевые рефлексы, а учитывать мысли-рефлексы, оборванные на двух третях, нельзя, хотя это те же, реально существующие, несомненные реакции?» [3, с. 32–33].

2. «...в речи и лежит источник социального поведения и сознания... я могу повторить вслух сказанное молча слово, и тем, что я могу повторить сказанное другим слово, – по существу нет никакой разницы, как нет принципиального различия и в механизмах: и то, и другое обратимый рефлекс – раздражитель <...> социальному моменту в сознании принадлежит временное и фактическое первенство. Индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный, на основе социального и по точному его образцу.» [3, с. 37–38]. 3. «Самое замечательное, что сознательность речи и социальный опыт возникают одновременно и совершенно параллельно... Сознание есть только рефлекс рефлексов... Оно оказывается очень сложной структурой поведения.» [3, с. 39–40].

На следующем этапе были проведены *качественные исследования* внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе. Эти исследования в рамках идеографического подхода отличались интенсивным изучением (с помощью различных методов) отдельного случая естественной среды. Гипотеза этого этапа предполагала наличие связи между вербальными описаниями качества внутренней речи субъектов речевой коммуникации (РК) и уровнем их успешности или не успешности в конкретной ситуации РК. Изучение вербальных отчетов участников исследования позволил выявить существенные параметры внутренней и внешней речи субъекта РК. Это дало основания предложить авторскую интроспективную *методику исследования* внутренней речи в РК.

Экспериментальная проверка этой методики и рабочей гипотезы проводилась по программе *констатирующего эксперимента* (КЭ) в рамках номотетического подхода. Изучались две выборки испытуемых 1) профессионалы, опытные преподаватели и успешные обучающиеся и 2) начинающих преподаватели, неуспешные обучающиеся. Был использован ряд известных тестов и опросников и авторская методика. Результаты КЭ выявил закономерности и статистические зависимости. Это позволило обобщить экспериментальные данные и скорректировать методику исследования внутренней речи (дополнительно см. Третьяков О. Е. Методика оценки внутренней речи субъекта коммуникативно-го взаимодействия // Труды Академии. № 87. М., 2015. С. 363–377).

На заключительном этапе оценивалась *валидность* применения методик и результатов исследования для решения конкретных вопросов образовательной деятельности. Обоснованность и пригодность авторской методики оценивалась тремя способами: 1) наличием обоснованных статистически выводов по результатам КЭ; 2) наличием прогностической ценности методики, когда результаты ранжирования участником психологического исследования сопоставлялись с комплексом результатов обучения по итогам учебного года; 3) наличием обоснованных выводов по результатам современных аппаратных методов (видеорегистрация движений глаз на базе оборудования МГППУ). По программе эксперимента регистрировался ряд параметров: тремор (мелкие частые колебания глаз); макросаккады; динамика раскрытия зрачка; латентность; реакция на содержание изображения и точность решения целевой задачи.

ВЫВОДЫ. 1. Исследование внутренней речи и моделирование процессов языковой деятельности обеспечивает имитацию задач психологической под-

готовки в интересах образовательной деятельности. Эта подготовка должна планироваться, организовываться и проводиться не только на полигонах и на учениях, в учебных аудиториях и лабораториях, но и в речемыслительном плане, в рефлексивной форме, используя обоснованные интроспективные методы и современное оборудование. 2. Именно это позволяет воспроизвести профессиональный опыт признанных лидеров в сфере образования, сохранить его и использовать для развития образовательной деятельности.

3. Исследование внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе целесообразно продолжить в традициях школы культурно-исторической психологии; результаты представить в форме статьи, а также в магистрантской диссертации.

Литература:

1. *Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.* Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977, № 7; // Постнеклассическая психология. 2004, № 1. – С.109–125.
2. *Третьяков О.Е.* Внутренняя речь в когнитивном дискурсе // В сборнике Межвузовской научно-практической конференции «Современные теории и методы обучения иностранным языкам в ВУЗах», 25 мая 2017. – М., 2018. – С. 207–215.
3. *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

Развитие коммуникативных компетенция у обучающихся 4-х классов при решении задач групповой работы

*Тюхтина М.Д.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
maritka16@mail.ru*

Научный руководитель – Санина С.П.

Актуальной задачей начального общего образования является формирование у младших школьников коммуникативных компетенций. Наличие у обучающегося этих умений делает его способным не только бесконфликтно общаться, находить общий язык со всеми, но и поддерживать содержательную коммуникацию и деловое сотрудничество. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта обучение должно быть построено так, что к концу начальной школы обучающийся должен быть готов не только слушать собеседника и вести диалог, но и «конструктивно разрешать конфликты по средствам учёта интересов сторон и сотрудничества» [3]. Кроме того, обучающийся должен «признавать возможность существования различных точек зрения» и, конечно, он должен уметь «излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [3, с.7–9]. Поэтому возникает необходимость новых подходов к организации учебного процесса, разработке новых образовательных технологий. Многими исследователями образования отмечается, что эффективной формой работы младших школьников является групповое взаимодействие. Однако нет единого мнения о том, какие задачи лучше предлагать учащимся решать в группе, когда и как правильно использовать групповую форму работы. Цель нашего исследования состоит в

выявлении связи между типами задач, решаемых в группе учащихся, и сформированностью у них коммуникативных компетенций.

Г.А. Цукерман показала, что эффективным средством, позволяющим вернуть дискуссию в группе сверстников, являются задачи-ловушки. Опираясь на типологию задач-ловушек, нами были разработаны такие задачи на естественнонаучном материале.

Гипотеза: использование заданий-ловушек в групповой работе способствует развитию у младших школьников коммуникативных компетенций.

Нами были проведены формирующие занятия с обучающимися 4-го класса. Занятия включали в себя задания, которые учащиеся решали в группе. При составлении задач мы опирались на следующую типологию задач-ловушек:

1. задачи, в которых происходит смена житейского опыта на понятийное содержание обучения;
2. задачи, не имеющие решения;
3. задачи с недостающими данными;
4. задачи, имеющие несколько решений;
5. проблемные задачи;
6. задачи, при решении которых учащиеся определяют границу своего знания и незнания [2].

Пример задачи, имеющей несколько решений: «Рассмотрите схему сражения, опишите тактику обороны и нападения обеих сторон, укажите сильный и слабые стороны. Выделите точки зрения каждого участника группы, обсудите их и сделайте вывод».

Всего было проведено 10 занятий, в которых использовались задачи-ловушки, решаемые в группе.

Для исследования сформированности совместных действий у обучающихся 4-х классов и их умения продуктивно работать в группе при решении задач была использована методика «Конфликт» (Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская).

Методика проводилась: в начале и в конце учебного года, в экспериментальной и контрольной группах. В начале года результаты диагностики показали примерно одинаковый уровень согласованности групповых решений в экспериментальной и контрольной группах. В конце года, после окончания развивающих занятий обучающиеся экспериментальной группы, в отличие от контрольной, показали, что они стали лучше выявлять и анализировать противоречия, подбирать аргументы и выстраивать согласованное групповое решение.

Таким образом, наша гипотеза о том, что использование заданий-ловушек в групповой работе способствует развитию у младших школьников коммуникативных компетенций, подтвердилась.

Литература:

1. Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Polivanova_Rivina_Ulanovskaya.phtml
2. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении – Томск : Пеленг, 1993. –268с.
3. ФГОС 6.10–2009. Библиографическая ссылка. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2009. – 8–10 с.

Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова как средство формирования человеческого капитала

Фитц И.В.

*студент магистерской программы
«Управление образованием»
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
irina24685@mail.ru*

Научный руководитель – Сивак Е.В.

Высокие темпы развития технической, экономической сфер жизни создают эпоху глобальной конкуренции в мире. Ключевым ресурсом сохранения конкурентоспособности является человеческий капитал. По объему человеческого капитала Россия занимает четвертое место в мире, но лишь 89 по доступности квалифицированных работников. В большей степени формирование человеческого капитала происходит в образовательных институтах, поэтому необходимо модернизировать систему образования.

По мнению Э. Тоффлера важно научить ребенка тем навыкам, которые помогут ему «завтра»: учиться, общаться и выбирать [1. С. 209–212]. Инструментом, способным удержать ориентацию школы на отдаленные результаты, является содержание образования. Из опыта российского образования наиболее успешной попыткой воспитать «мыслящего» ученика, готового действовать в ситуации быстро меняющихся условий, стала теория и практика развивающего обучения Эльконина-Давыдова (РО), основанная на системно-деятельностном подходе

Технология РО имеет научные психолого-педагогические основания, которые ее принципиально отличают от традиционной школы.

1. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии личности – «обучение ведет за собой развитие». При этом обучение развивает человека только тогда, когда имеет деятельностные формы. Соответственно, ученик выступает как субъект деятельности, а учитель – соисследователь. На занятии ученики обсуждают проблему; выдвигают гипотезы; работают в группах, пытаются найти способ решения и понять его принцип; проводят рефлексию по итогам проделанной работы. Такая форма работы позволяет придать учебному процессу осмысленность, сформировать способы действия и сохранить внутреннюю мотивацию ребенка.
2. Теория периодизации Д.Б. Эльконина: каждый возрастной период характеризуется определенным типом деятельности. В начальной школе у учеников формируются психологические механизмы учебной деятельности, которые позволяют находить средства для решения задач. В подростковом возрасте учебная деятельность переходит в учебно-экспериментальную. В этом возрасте необходимо организовать общественно значимую деятельность, в ходе которой через разные виды общения (спортивное, учебное) у подростков формируется практическое сознание и мышление. У учеников в старшей школе важно сформировать научный стиль мышления, с помощью которого ученик сможет самостоятельно учиться, развиваться, поэтому должна преобладать учебно-продуктивная деятельность. Отражение этой идеи в школе находят групповая, исследовательская, проектная формы работы, общественно-значимые дела, ученическое самоуправление.

3. Формирование теоретического мышления – освоение школьниками обобщенного способа действия. Главными средствами теоретического мышления являются модели, выраженные на разных языках. Развитие теоретического мышления заложено в учебном содержании образовательной технологии: ученики решают учебные задачи через построение понятий, моделей. Доказано, что учащиеся системы Эльконина-Давыдова сохраняют мотивацию к учебе, вступают в сотрудничество, применяют теоретическое мышление при решении нестандартных задач и, по данным исследования Г.А. Цукерман, лучше справляются с заданиями PISA, чем ученики традиционной школы [2. С. 58–72]. Система Эльконина-Давыдова признана мировым образовательным сообществом: ее опыт используют не только Россия, но и страны СНГ, Латвии, США.

Востребованность РО очевидна, однако, станет ли она главенствующей в российском образовании, сказать сложно. Анализ исторических событий становления технологии Эльконина-Давыдова выявил закономерность: система переживала циклические этапы от востребованности и государственной поддержки до разгрома и признания ее «вредной» для государства. Одним из подтверждающих примеров являются события 1936 г., когда Д.Б. Эльконина за исследования в области психологии развития обвинили в педологическом извращении (постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросса») и сняли со всех постов, а позже поручили возглавить лабораторию в Институте психологии АПН РСФСР (1958 г.) и утвердили по приказу Министерства просвещения РСФСР созданную им школу № 91 экспериментальной базой АПН (ныне РАО). Разнополюсное отношение к системе РО и ее авторам позволяют предположить, что государство рассматривает систему Эльконина-Давыдова как инструмент решения социально-экономических задач, но в силу ряда причин (архаичности, неготовности обновления институтов образования, разочарование в ожидании образовательного результата) не завершало реформирование.

Эксперты образования предупреждают о рисках, которые могут возникнуть в ходе внедрения системы Эльконина-Давыдова в массовые школы:

- утеря смысла исходных научно-методических принципов вследствие несистемного экспертного сопровождения школ, переходящих на систему развивающего обучения;
- нарастание трудностей во взаимодействии школ с государственными органами управления образованием;
- субъективность учителя и произвольность решений в оценивании качества обучения.

Таким образом, с одной стороны, система Эльконина-Давыдова готова решать образовательные задачи, поставленные государством, с другой стороны, опыт незавершенного реформирования и объективные сложности при переходе школ на системно-деятельностный подход препятствуют ее распространению.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что образовательный результат системы Эльконина-Давыдова – «мыслящий» ученик с высоким потенциалом – отвечает вызовам современного мира и может быть двигателем модернизации российского образования только при условии качественной подготовки педагогических кадров, едином понимании содержания образовательной технологии школами и институтами управления образованием, системного и целена-

правленного внедрения системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова в образовательное пространство.

Литература:

1. *Тоффлер Э.* Шок будущего / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2002. 557 с.
2. *Цукерман Г.А.* Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова Взгляд со стороны компетентностного подхода / Г.А. Цукерман, И.В. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. С. 56–73.

Проблема возрастных возможностей решения детьми 7–9 лет учебных экономических задач

Цыбенова Д.Д.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
tsybenovadd@gmail.com*

Научный руководитель –Гуружапов В.А.

Цель исследования: выявить возрастные возможности и возрастные ограничения детей 7–9 лет решать учебные экономические задачи.

Проблема. В настоящее время во всем мире, в том числе и в России, начался процесс включения экономических знаний содержание начального общего образования. В России уже созданы учебные пособия по экономике; в учебную дисциплину «Окружающий мир»; включены в сведения экономического содержания; проводятся олимпиады по экономике для младших школьников. В основе данных педагогических инноваций лежат **учебные экономические задачи**, направленные на проверку знаний и понимание учениками, изучаемых экономических понятий и явлений.

Одним из примеров такого подхода является «Тетрадь творческих заданий. Экономика. 1–3 класс» авторского коллектива И.А. Сасовой (2; 3; 4). В этих учебных пособиях **последовательность** предъявления учебных экономических задач определяется **традиционной логикой** изложения основных экономических понятий и явлений. Однако, нет данных о том, насколько эти понятия и явления доступны младшим школьникам.

В соответствии с этим возникает следующие исследовательские задачи:

- разработать на основе содержания учебных пособий авторского коллектива И.А. Сасовой учебные экономические задачи для обучающихся 1–3 классов (детей 7–9 лет);
- проверить возможность их решения детьми 7, 8 и 9 лет;
- определить возможные психологические условия, влияющие на возможность решения младшими школьниками учебных экономических задач

Методологические предпосылки исследования проблемы. Согласно современным взглядам на природу экономического мышления принятие решений в экономике связано с учетом разнородных условий (5; 6). С психологической точки зрения это требует от людей развитого теоретического мышления, прежде всего системности, а именно учитывать при решении задач несколько факторов (1). Известно, что младшие школьники существенно различаются по уровню развития системности мышления, более того от 1-го до 3 класса происходит суще-

ственное развитие этой способности, то есть с возрастом дети начинают учитывать больше факторов в задачах определенного содержания (7).

В соответствии с этим, мы высказываем предположение (**1-ая гипотеза**) о том, что возможность решения учебных экономических задач детьми может быть обусловлена уровнем развития их системности мышления.

Также надо учитывать и социальную ситуацию развития детей. От 1-го до 3-его класса обучающиеся приобретают все большую осведомленность в экономических вопросах. Поэтому мы предполагаем (**2-ая гипотеза**), что и содержание экономических учебных задач вызовет разные трудности у детей 7–9 лет.

В соответствии с этими предположениями были разработаны учебные экономические задачи для обучающихся 1–3 классов на основе учебного пособия «Тетрадь творческих заданий. Экономика. 1–3 класс» авторского коллектива И.А. Сасовой (2; 3; 4). Для каждого выбранного понятия были выбраны две задачи, различающиеся по количеству факторов, которые надо учитывать при их решении.

В настоящее время проходит обследование обучающихся с 1-го по 3-ие классы на способность решать эти задачи. Одновременно все испытуемые обследуются на уровень развития системности мышления по методике «Дополни набор» Ривиной И.В., Поливановой Н.И. (7). По итогам этого эмпирического исследования мы надеемся получить верифицированные данные о возрастных возможностях решения учебных экономических задач детьми 7–9 лет.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996–544 с.
2. Сасова И.А., Землянская Е.Н. Экономика. 2 класс. Тетрадь творческих заданий. – М.: Вита – пресс, 2018 г. – 72 с.
3. Сасова И.А., Фирсова М.М. Экономика. 3 класс. Тетрадь творческих заданий. – М.: Вита – пресс, 2018 г. – 80 с.
4. Сасова И.А. Экономика. 1 класс. Тетрадь творческих заданий. – М.: Вита – пресс, 2017 г. – 56 с.
5. Мизес Л. фон. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории/ Людвиг фон Мизес; пер. с 3-го испр. англ. изд. А.В. Куряева. – Челябинск: Социум, 2012. – 878 тс.
6. Пол Хейне, Питер Боуттке, Дэвид Причитко. Экономический образ мышления.: Пер. с англ. – М. ООО «И.Д. Вильямс», 2017. – 528 с.: ил. – Парал. тит. англ.
7. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Диагностика системного мышления детей 6–9 лет. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 32 с.

Родительские практики воспитания детской самостоятельности

*Шалимова Т.Н.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
tata-shalimova@yandex.ru*

Научный руководитель – Поливанова К.Н.

Необходимость обратиться к проблеме самостоятельности личности вызвана происходящими изменениями в российском обществе, которые полностью меняют единые для всех людей смыслообразующие ориентиры и ценности.

Усложняясь, социальная, политическая и другие системы создают большое количество перспектив в изменении традиционных форм социализации детей. Современные процессы разрушают (по крайней мере, ставят под вопрос) традиционные представления о детстве, детях, социализации и обеспечивающих ее социальных каналах и ролях, условиях взросления и развития [2].

В таких условиях человеку необходимо быть самостоятельным, он вовлечен в мир, где постоянно нужно выбирать, где сам должен решать, кто он и чего он хочет достигнуть. Когда внешние детерминанты ослаблены, человек вынужден осознавать, что для него важно и на основе этого производить поиск решения в важные моменты своей жизни, реализуя тем самым свою субъектность. Этим обусловлено усиление интереса к изучению самых разных феноменов «самости» индивида: саморегуляции (Дикой Л.Г.; Моросановой В.И., Конопкиным О.А.), самоопределения (Журавлёвым А.Л., Купрейченко А.Б.), самоутверждения (Харламенко Н.Е.), самопрезентации (Лебедевым А.Н.), самореализации (Галажинским Э.В., Коростылевой Л.А., Солодниковой И.В.), самооффективности (Бандура А.), самодетерминации (Деси Э., Райан Р.). Журавлёв А.Л. подчеркивает, что именно в феноменах «самости» наиболее ярко просматриваются субъектные характеристики человека, которые составляют его активное начало, чаще всего определяющее особенности того, какие действия и поступки будут им совершаться, его отношений и общения, деятельности и поведения, и в целом жизнедеятельности человека [1].

Теоретико-методологическая ориентация современной отечественной психологии личности обусловила необходимость исследования самостоятельности. Проблема человека как субъекта, способного самостоятельно находить выход из сложных обстоятельств, воплощая в жизнь свою субъектность, была затронута в философско-психологической концепции человека Рубинштейна С.Л. и детализирована в работах Абульхановой К.А., Брушлинского А.В., Знакова В.В. и др.

Проблема самостоятельности продолжительное время изучалась преимущественно в русле педагогических исследований (Веденева Е.В., Дергачевой О.Е. и др.). На данный момент понятие самостоятельности часто применяется в психологических исследованиях, но до сих пор нет единого подхода к данному явлению. Достаточно большое количество работ посвящено исследованию выученной беспомощности (Батурин Н.А., Забелина Е.В., Пономарева И.В., Циринг Д.А.).

Для исследования изменений проявления самостоятельности был выбран младший школьный возраст. Предположительно, именно этот период характеризуется снижением, если сравнивать его с предыдущими возрастными периодами, зависимости от взрослых и начинает утверждаться самостоятельность.

Исследовательская работа была проведена в 20 семьях, имеющих детей в возрасте от 9 до 12 лет в г. Москве и Московской области.

Исследование проводилось методом тематического интервью с матерями и опроса детей в возрасте от 9 до 12 лет (гайд-интервью для матерей, разграниченное по тематическим блокам, и бланки опроса для детей).

Интервью родителей (матерей) касалось номенклатуры действий, которые их дети могут выполнять и выполняют самостоятельно, матери также отвечали на вопрос, в каком возрасте они начали самостоятельно выполнять дей-

ствия, о которых они упоминали, рассказывая о своих детях. Опрос детей выявлял список дел, которые дети могут выполнять самостоятельно и действительно выполняют. Специально в обоих методиках собиралась информация о самостоятельных (без сопровождения взрослых) перемещениях по городу и самостоятельных покупках.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу о существовании межпоколенных различий в детской самостоятельности.

Полученные данные позволили сделать предварительные выводы о наличии изменений проявления детской самостоятельности со временем.

Литература:

1. *Журавлев А.Л.* Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал. 2007, Т. 28, № 2.
2. *Полванова К.Н.* Взросление в современном мире // Образовательная политика. 2012, № 3

Бадминтон как эффективное средство оздоровления в системе элективных занятий физической культурой

Шехматов Л.М.

*Старший преподаватель
по бадминтону ИЕСТ МГПУ*

В последнее время значительно сократилась физическая активность студентов, что в конечном итоге приводит к снижению функциональных возможностей. Интеллектуальный труд без физического отрицательно сказывается на работоспособности организма. В настоящее время в вузах нашей страны число студентов, имеющих неудовлетворительный уровень психофизического состояния (низкий уровень развития двигательной подготовленности, функциональных возможностей, недостаточное физическое развитие и незначительные отклонения в состоянии здоровья), составляет 65–68 % от общего числа занимающихся. Эти негативные тенденции вызывают необходимость поиска различных действенных мер, направленных на оптимизацию физического состояния студентов.

Программа по физической культуре для студентов высших учебных заведений предусматривает изучение раздела «Бадминтон» в рамках предмета, а также в ходе факультативных и элективных занятий. В процессе обучения студенты приобретают теоретические и практические знания, умения и навыки владения техникой игры, достигают определенного уровня развития физических качеств, необходимых для ведения игры, постигают основы правил судейства игры.

В настоящее время бадминтон как подвижный вид спорта получил массовое развитие и в Российской Федерации. Он помогает решать основные задачи физического воспитания: оздоровительную, образовательную, воспитательную. Широкая возможность вариативности нагрузки позволяют использовать бадминтон, как реабилитационное средство, в различных группах общей физической подготовки.

В неспециализированных вузах студенты I-3 курсов занимаются физической культурой на учебных занятиях согласно рабочей программе по физическому воспитанию один – два раза в неделю. Как вариант вместо этого им предлагается заниматься определенным видом спорта – бадминтоном.

Физическое воспитание студентов позволяет рассматривать бадминтон не только как вид спорта, но и как мощное средство физического воспитания и совершенствования личности молодежи. С этой целью предлагается систематическое использование средств бадминтона в учебном процессе со студентами. Это выдвигается в качестве альтернативы стандартным учебным занятиям по физическому воспитанию с целью разностороннего влияния на организм занимающихся и целенаправленного развития их двигательных качеств.

Бадминтон распространен во всем мире. По статистике, которую ведет Международная федерация бадминтона (IBF) с 2006 г. WBF, более-менее серьезно этим видом спорта занимается каждый пятидесятый житель планеты. Имеются в виду те, кто посещает школы, клубы, секции, выступает в соревнованиях. А ведь еще очень многие берут в руки ракетку с воланом просто так – в часы отдыха. Чем же эта игра к себе притягивает?

Пожалуй, первое ее достоинство – удивительная доступность. Можно играть в свое удовольствие где угодно: в парке, во дворе дома, на лесной поляне. Освоить азы бадминтона не так уж сложно.

Как говорится, лиха беда начало. С каждым ударом волан будет все послушнее, и чем дальше, тем глубже игра будет затягивать. Благодаря ее простоте практически любой человек может на какое-то время почувствовать себя заправским спортсменом.

Но простота – это лишь одна составляющая бадминтона. На самом высоком уровне он очень сложен. Недаром первый президент IBF англичанин Джордж Томас, который неплохо играл и в бадминтон, и в теннис, сказал так: «Если возьмем пятисетовый матч в теннис и помножим усилия игрока на три, мы получим то, что должен уметь бадминтонист». Может быть, кто-то с этими словами и не согласится. Но то, что настоящие мастера демонстрируют филигранную технику, отличную координацию движений, отменную взрывную силу и колоссальную выносливость, несомненно. Встречи классных бадминтонистов могут длиться до двух часов, волан при этом подолгу не опускается на землю (пол). Зрелищность достигается и скоростными перемещениями игроков по площадке, и эффектными бросками за воланом, и самыми разнообразными ударами технико-тактический арсенал хорошего бадминтониста чрезвычайно богат. Тот же Джордж Томас, кстати, считал, что сочетание простоты и сложности – это и есть в игре с воланом самое интересное.

Массовое развитие бадминтона, как вида спорта, помогает решить основную задачу, стоящую перед физкультурным движением: добиться физического совершенства студентов, укрепить их здоровье, отвлечь от пагубных привычек, привить навыки здорового образа жизни. Зрелищность, эффективное воздействие на организм предопределили включение этого вида спорта в систему физического воспитания в школах, в средних и высших учебных заведениях.

Литература:

1. *Косихин В.П.* Средства и основные методики развития гибкости у студентов-бадминтонистов: учебно-методическое пособие для студентов по дисциплине «Физическая культура» / В.П. Косихин, С.Ф. Сокунова, Л.М. Шехматов, О.Л. Малолетов – Ульяновск : типография «SimPrint», 2018. – 55 с.
2. См.: *Косихин В.П., Шехматов Л.М.* Бадминтон в системе физического воспитания студентов // Инновационные технологии в спорте и физическом вос-

- питании подрастающего поколения: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Первый том», 2019 с.108–109
3. *Помытки, В.П.* Книга тренера по бадминтону. Теория и практика физической культуры / В.П. Помыткин. – Ульяновск : Ульяновский дом печати, 2012. – 344 с.– ISBN 978–5–98585–081–9. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ru.calameo.com/read/001384808c976b871408a>
 4. *Рыбаков Д.П.* Основы спортивного бадминтона / Д.П. Рыбаков, М.И. Штильман. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 176 с.

Развитие проектных умений младших подростков во внеклассной работе

*Юнусова С.А.
студент института
психологии и образования
ФГАОУ ВПО К(П)ФУ
rainbowsnezh@mail.ru*

Научный руководитель – Калацкая Н.Н.

В результате перехода всех образовательных учреждений России на новый Федеральный государственный образовательный стандарт, основой обучения стал системно-деятельностный подход. В связи с этим актуальным становится использование в образовательном процессе приемов и методов, способствующих формированию у учащихся умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Решить эту проблему в образовательном процессе пытаются, в частности, через организацию проектной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что организация проектной деятельности у обучающихся среднего звена недостаточно разработана и реализована на практике. Для того, чтобы развить проектные умения у детей младшего подросткового возраста необходим поиск эффективных форм, методов и средств организации занятий.

Проектные умения, формируемые в ходе проектной деятельности, становятся базовыми и необходимыми при решении многих проблем и задач, с которыми сталкиваются обучающиеся.

Проектную деятельность необходимо развивать у обучающихся всех возрастов, начиная с младшего и до старшего звена, а особенно у учеников средних классов. Младший подростковый возраст является наиболее благоприятным для процесса обучения, так как ученики склонны к проявлению творческой и познавательной активности и адекватно воспринимают и оценивают предоставляемую информацию.

Проектные умения – это группа умений, которая выделяется по такому признаку как их общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач [1].

Основополагающей и необходимой для нашего исследования стала классификация И.С. Сергеева, по мнению которого, в процессе проектной деятельности, формируются следующие умения: *рефлексивные умения; исследовательские (по-*

исковые) умения; навыки оценочной самостоятельности; умения и навыки работы в сотрудничестве; коммуникативные умения; презентационные умения [2].

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и экспериментальная проверка содержания, комплекса форм и методов, обеспечивающих эффективное развитие проектных умений у младших подростков во внеклассной работе. Для этого нами был организован педагогический эксперимент. В нем приняло участие 26 человек 7 класса в возрасте от 12 до 14 лет, учащиеся МБОУ «Завод-Ныртинская СОШ им. И.С. Башкирова».

В качестве диагностического материала использовался опросник «Карта успешности». Данный опросник включает в себя 32 утверждения, которые требуют самостоятельной оценки умения проектирования по 5-ти балльной шкале. Результаты диагностики детей на констатирующем этапе представлены на рис. 1.

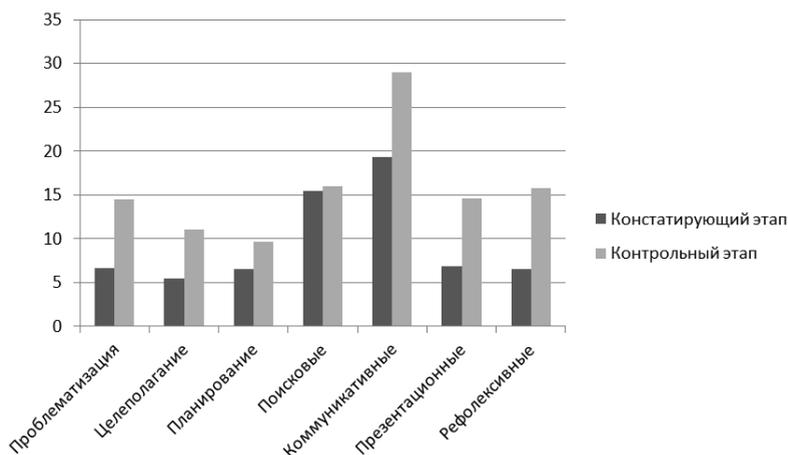


Рис. 1. Среднее значение по шкалам опросника «Карта успешности»

Как видно из рисунка у детей повысились показатели по замерам проектных умений. Показатели по контрольным замерам всех представленных умений возросли, это, при статистическом подтверждении данных, может говорить о том, что учащиеся научились самостоятельно выявлять проблемы, ставить цели, приобрели навыки четкого планирования своей деятельности, научились проводить исследование, а также эффективно сотрудничать между собой.

Формирующий этап нашего исследования предполагал реализацию программы «Учимся проектировать вместе», которая состояла из 10 внеурочных занятий. Ведущими формами и методами формирования проектных умений, используемых в ходе занятий, можно считать конкурс, групповые, индивидуальные и фронтальные формы работы, объяснение, обсуждение, наводящие вопросы, упражнения, ассоциация, мозговой штурм.

Повторная диагностика показала, что произошли изменения по всем диагностируемым показателям. По средним значениям показателей видно, что уровень развития проектных умений возрос, однако статистический анализ данных еще не был произведен для подтверждения поставленной гипотезы.

Дальнейшие шаги нашего исследования – статистическая обработка данных, анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментального исследования, подтверждение или опровержение эффективности составленной и реализованной программы, подведение итогов работы.

Литература:

1. *Тигров С.В.* Личностно ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза: Дис. канд. пед. наук. Липецк, 2004.
2. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / под ред. Синельникова И.Ю. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2014.

Подходы к проектированию игровой среды для подростков

Юркевич А.Ю.
магистрант

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Научный руководитель – Смирнова С.Ю.

Детская площадка является важнейшим пространством для развития не только физической активности детей, но и общественным образовательным пространством. В последнее время создание подобных пространств стало достаточно массовым в России: появилось множество компаний, которые производят уличное игровое оборудование для разных возрастных групп детей, создаются большие игровые среды под открытым небом, где ребенок может вести себя свободно и легко, экспериментировать и рисковать.

К сожалению, абсолютное большинство этих сред имеет возрастное ограничение – детям старше 10–12 лет на таких площадках уже не интересно. Игровая среда для подростков – малоизученная тема в России, поэтому города испытывают сильный дефицит в качественных подростковых пространствах.

У подростков есть особые виды возрастных потребностей, в первую очередь – общение, самоопределение, пробы себя, выражение протеста, которые среда может раскрывать. Существующие подростковые пространства, которые проектируются и строятся, чаще всего не отвечают этим потребностям. Школьная среда так же не подходит для их реализации, т.к. она основана на жестких правилах и регламентах и направлена на получение базовых знаний. Не получив должной поддержки от общества, подростки идут на конфронтацию, вандализм или создают свои альтернативные среды, которые являются вызовом для других групп населения. Создание подростками различных направлений и субкультур, а соответственно и сред, позволяет найти самое комфортное для их «Я» состояние.

Сам подростковый возраст воспринимается зачастую негативно у взрослого поколения людей. Люди старшего возраста ожидают от подростков серьезности и собранности и, в то же самое время, детского послушания, что усугубляет взаимоотношение между поколениями.

Создание игровых сред для подростков, амплификация среды именно для этой возрастной группы, решает множество проблем как самих подростков, так и городов в целом. Появление таких сред налаживает невербальный контакт

между городом и подростком, это дает подросткам ощущение, что взрослые, город и власти готовы воспринимать их запросы, «слышит их», а, следовательно, уместно взаимодействие и диалог. Такая среда позволяет растить поколение подростков, способных коммуницировать и созидать, способных на эмпатию и уважение к среде, к своему городу, к своей стране.

Данная магистерская диссертация направлена на изучение особенностей организации уличной среды для подростков. Одним из самых главных аспектов является партиципация – непосредственное участие самих подростков в проектировании молодежной среды на всех этапах ее создания – от изучения места и существующего положения, через все этапы проектирования, строительства, до полной реализации. Итогом этой работы должно стать руководство для массового создания подобных пространств, их вариаций, наполнения, особенности эксплуатации и т.д. Исследование будет вестись на базе нескольких школ, в процессе взаимодействия с тремя группами подростков в разной степени вовлеченными в процесс проектирования. Благодаря работе с этими группами мы надеемся получить широкий и релевантный спектр средовых идей, которые возможно будет воплотить в жизнь.

Часть 3.
**ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ
И СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Гендерная культура выпускника школы

Агафонова Т.Е.
аспирант факультета
психологии и педагогики
ФГБОУ ВО НГПУ им.К.Минина,
Н.Новгород, Россия
t.agafonova@naash.ru

Научный руководитель – Илалтдинова Е.Ю.

В современном российском обществе происходят изменения представлений о женственности-мужественности, трансформация гендерного порядка. С одной стороны, есть отраженная в традиционной культуре, языке, русской философии и классической литературе национальная модель феминности-маскулинности с высоким статусом женственности, которую определяют даже как «феминный патриархат», с другой, есть советская модель матрифокальной семьи с поддерживаемой государством работающей матерью, с третьей, буржуазные идеалы Америки 60-х с женщиной-домохозяйкой и мужчиной-добытчиком, с четвертой, современная западная эгалитарная модель, подразумевающая партнерские отношения супругов с равным участием в воспитании детей, ведении и материальном обеспечении домохозяйства [1]. Все это происходит после разрушения единой советской идеологии, в ситуации усиления влияния национальных и религиозных традиций, на фоне социального расслоения, в условиях открытого информационного пространства.

Школа является мощным институтом социализации, в том числе институтом освоения и трансформации образов женственности-мужественности. Хотя ФГОС не содержит указаний относительно результатов гендерного воспитания, тема «Гендер» присутствует в программах по обществознанию. Гендерная культура включает 1) когнитивный компонент – знание о социальной обусловленности, многообразии и изменчивости проявлений женственности-мужественности, 2) рефлексивный компонент – осознание своего гендера, личности и социально приемлемых форм проявления женственности-мужественности, а также распознавание гендерных стереотипов, 3) поведенческий компонент – толерантность по отношению к носителям иного гендера и учет гендерных особенностей в выстраивании эффективной коммуникации.

Задачей исследования стало выявление уровня сформированности гендерной культуры выпускников школ.

Материалы и методы: гендерный анализ школьных учебников по обществознанию и программ по литературе, ассоциативный эксперимент и беседа со старшеклассниками трех школ, контент-анализ речевых высказываний школьников.

Гендерный анализ УМК по обществознанию и программ по литературе позволил сделать следующие **выводы:**

1. в УМК по обществознанию (ФГОС отмечает ведущую роль этой дисциплины в воспитании школьников) гендер интерпретируется в рамках полоролевого подхода, проблеме психологических и поведенческих особенностей, характерных для носителей традиционного мужского и женского гендера и влияющих на стиль межличностного взаимодействия и способы саморепрезентации и самореализации внимания не уделено;
2. ряд УМК по обществознанию открыто (УМК А.И.Кравченко), другие, несмотря на тенденцию к эгалитарности, опосредованно (УМК под ред.Л.Н. Боголюбова) транслируют гендерные стереотипы и воспроизводят механизмы гендерного неравенства;

в программных литературных текстах, традиционно изучаемых в школе, ярко представлен образ сильной, цельной, мудрой русской женщины (статус русской женственности высок), одновременно мужские образы не поддаются интеграции в силу своей разнородности, блекнут на фоне женских (за исключением жанровой литературы и воинской прозы), что создает трудности в конструировании позитивной маскулинности вне военно-патриотического контекста.

Для выявления уровня сформированности гендерной культуры была проведена беседа с выпускниками трех школ Н.Новгорода: МАОУ № 186 «Авторская академическая школа» (16 чел: 8 девушек, 8 юношей), МБОУ № 24 «Школа диалога» (15 человек: 10 девушек, 5 юношей) и МАОУ «Школа № 42 с углубленным изучением отдельных предметов» (21 человек: 8 девушек, 13 юношей).

Беседа включала вопросы относительно разницы понятий «пол» и «гендер», ассоциативный эксперимент для выявления образов женственности-мужественности, дискуссию о гендерных стереотипах, эссе «Если я проснусь человеком другого пола/гендера: трудности и преимущества».

Материалы беседы позволили сделать следующие **выводы** относительно сформированности гендерной культуры выпускников:

1. несмотря на интерес к теме, выпускники продемонстрировали низкий уровень осведомленности не только относительно понятия «гендер – социальный пол», но и о биологических различиях полов (гормоны, нейрофизиология);
2. присутствует неудовлетворенность отдельными компонентами транслируемых обществом образов мужественности-женственности: обязательность военной службы для юношей, запрет на проявление мужчинами эмоций, более высокие требования к ответственности мужчин, потребительское отношение к юношам как добытчикам материальных ресурсов; материнство как долг, а не выбор, более высокие требования к внешнему виду девушек и его ярко выраженная феминизация, восприятие девушек как исключительно сексуальных объектов, сомнение в компетентности девушек;
 - гендерные самохарактеристики девушек менее традиционные, более современные, в то время как ожиданиями юношей (их ассоциации со словом «женщина») более традиционные;
 - установки выпускников неоднородны: в одной группе преобладали эгалитарные установки (в образах женственности-мужественности преобладали сходные черты), в преимущественно мужской аудитории зафиксированы агрессивно-маскулинные настроения, в преимущественно женской – радикально-феминистские (две последних установки говорят о низком уровне сформированности гендерной культуры и толерантности);

- выпускники позитивно оценили значимость открытой дискуссии о поле, гендере и гендерных стереотипах, так как она помогла задуматься о социальных аспектах пола и по-новому посмотреть на потребности, проблемы и ожидания людей другого пола в своем окружении.

Проведенная работа позволяет задуматься о необходимости формирования воспитательной среды, способствующей развитию гендерной культуры и толерантности. Необходимо выявить образы женственности-мужественности в разных социокультурных средах, а также возрастные и психологические потребности учащихся в освещении гендерной проблематики на разных этапах образования. Стоит предложить учащимся критический анализ образов мужчин и женщин, конструируемых традиционной и современной массовой культурой, рекламой и СМИ. Возможно, педагогике и образованию необходимо использовать концепцию гендера, преодолевающую полоролевой подход.

Гендерные нормы многообразны [2], подвижны, зависят от среды и потребностей личности. Гендерные модели, транслируемые системой образования, должны отвечать, с одной стороны, потребностям общества в прогрессе, с другой, потребностям каждой отдельной личности в саморазвитии.

Литература:

1. *Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А.* 12 лекций по гендерной социологии: учебное пособие. – Спб, Изд-во Европейского университета, 2015.
2. Wood W., Eagly A. A cross-cultural analysis of the behavior of woman and men: Implications for the origins of sex-differences// *Psychological Bulletin*. 2002. Vol.128.

Динамика регионального неравенства в доступе к образованию в 2000–2016 г.

Адамович К.А.

стажер-исследователь

*Международной лаборатории
анализа образовательной политики
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
kadamovich@hse.ru*

Научный руководитель – Захаров А.Б.

С 2000 года система образования в России претерпела значительные изменения. Одной из самых масштабных реформ стало введение на территории страны Единого государственного экзамена. Особенностью реформы стало ее поэтапное введение в разных субъектах РФ, в результате чего эта ситуация представляет собой особую исследовательскую ценность. Во-первых, это позволяет оценить эффекты от реформ для территорий с самым разным социально-экономическим, демографическим и образовательным контекстом. Во-вторых, последовательное введение ЕГЭ стало своего рода натуральным экспериментом, позволяющим говорить о причинно-следственных связях, а не только о корреляциях. Всё это делает российский опыт уникальным и востребованным на международном уровне.

В данном исследовании оцениваются региональные различия в выборе траекторий учащимися после 9 класса, а также динамика этих различий в период с 2000

по 2016 г. Показано, как введение ЕГЭ отразилось на образовательных предпочтениях учащихся, а также какие отложенные последствия имели эти нововведения. Выделены типовые образовательные ситуации для регионов со схожими экономическими характеристиками и уровнем человеческого капитала.

Исследование проводилось в рамках теории максимально поддерживаемого неравенства (Maximally Maintained Inequality, MMI) [Raftery, Hout 1993], согласно которой неравенство на каждой конкретной ступени образования сохраняется до тех пор, пока существует конкурс на его получение, причём, первыми доступ к этому образованию получают дети из наиболее социально- и экономически благополучных семей. Динамика региональных различий рассматривалась через призму макроэкономической модели роста [Solow, 1956]: если все территории пользуются благами прогресса в равной степени, то со временем дисперсия показателей развития регионов уменьшается (гипотеза σ - конвергенции), или же темпы роста бедных регионов могут быть выше, чем богатых (гипотеза β - конвергенции).

Эмпирическую базу исследования составили региональные отчеты Федеральной службы государственной статистики с 2000 по 2016 г. Анализ проводился на уровне регионов, зависимой переменной являлся выбор образовательной траектории выпускниками средней школы, операционализированный через долю выпускников 11 класса в регионе от выпуска 9 классов двумя годами ранее. В число ковариатов вошли показатели валового регионального продукта на душу населения (скорректированного на индекс потребительских цен и приведенного к ценам 2000 г.), доля занятого в экономике населения с высшим образованием в регионе, число бюджетных мест в колледжах региона, численность выпускников 9 класса, а также участие региона в ЕГЭ в 2001–2008 г. В качестве методов были использованы описательный анализ, корреляционный анализ, а также эконометрический анализ со свободными и фиксированными эффектами.

По результатам исследования было зафиксировано значительное региональное неравенство в доступе к среднему общему образованию. При общем тренде на снижение доступа к этой ступени региональные различия не уменьшаются. Удалось подтвердить действие теории MMI на уровне регионов для субъектов со средним и высоким уровнем человеческого и экономического капитала. На противоположном полюсе срабатывает, скорее, гипотеза β -конвергенции. Это может свидетельствовать о стремлении повысить человеческий капитал, если учесть, большую вероятность перехода из старшей школы в вуз по сравнению с переходом из СПО (Хавенсон, Чиркина, 2019). Кроме того, системный инструмент в виде ЕГЭ оказался негативно связан с доступом к среднему общему образованию. При этом наибольшее влияние происходило в год ввода инструмента, однако, отложенный эффект сгладился со временем.

Литература:

1. *Raftery A.E., Hout M.* Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75 // *Sociology of education*. – 1993. – С. 41–62.
2. *Solow, R. M. (1956).* A contribution to the theory of economic growth. *The quarterly journal of economics*, 70(1), 65–94.
3. *Хавенсон Т.е., Чиркина Т.А.* Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // *Журнал исследований социальной политики*. 2019. С. 1–20.

Временная транспектива и субъектность как факторы развития управленца в эпоху цифровизации

*Бухарина А.Ю.
аспирантка кафедры
социальной психологии развития,
факультет социальной психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия
a.bukharina@tndassociation.com*

Научный руководитель – Н.Н.Толстых

Общество цифровой экономики или общество IV Технологической революции – это среда, в которой уже находится человечество на современной стадии развития. Это повлекло за собой изменения и в социальной сфере.

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки новых подходов к психологическому сопровождению карьерного развития управленцев разных уровней в эпоху цифровой экономики, в которую уже вступил современный мир: необходимо уже со студенческой скамьи отбирать не просто будущих управленцев, но лидеров корпораций, государственных организаций и бизнеса.

Целью данной работы было выявление поколенческих особенности Временной транспективы (ВТ) и субъектности у представителей разных групп высокопотенциальных специалистов-управленцев.

В работе использовался следующий комплекс *методов*:

1. Методы сбора теоретической информации
2. Методы сбора эмпирической информации: анкетирование, интервью, экспертная оценка, Опросник временной перспективы Ф.Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory - ZTPI), Метод мотивационной индукции (la mit hod d'induction motivationnelle. – МИМ (ММИ)), – вербальная проективная методика Ж. Нюттена.
3. Методы обработки результатов исследования: качественный и количественный, в том числе статистический; анализ эмпирических данных: статистические критерии W-критерий Вилкоксона (критерий знаковых рангов Вилкоксона), U-критерий Манна – Уитни, «Хи-квадрат», Коэффициент корреляции Пирсона, Коэффициент корреляции Спирмена. Использована программа IBM SPSS Statistics v.25.

База исследования – Экономический факультет Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, ГК «ТехноНИКОЛЬ». ТехноНИКОЛЬ – крупнейший в России и Европе производитель и поставщик кровельных, гидроизоляционных и теплоизоляционных материалов, имеющий российские и зарубежные активы.

Выборку исследования составили

- 68 студентов 2–4 курсов, входящие в программу «МАХ» Экономического факультета и факультета «Менеджмент» МГУ им.Ломоносова (Группа МАКС).
- 24 управленца, входящие в кадровый резерв «ШКР» Корпорации «ТехноНиколь» на позиции уровня ГД-4 и ГД-5 (Группа МИ)
- 16 управленцев уровня ТОП-менеджмента, входящие в кадровый резерв

«КРУС» Корпорации «ТехноНиколь» на позиции уровня ГД-1, ГД-2, ГД-3. Выборка группы студентов была обусловлена двумя факторами:

- Экономический факультет МГУ им. Ломоносова готовит будущих управленцев и является одним из признанных лидеров в данной сфере;
- В программу МАХ попадают только лучшие студенты, проявившие себя в процессе обучения, а также прошедшие специализированную оценку (Ассесмент).

В свою очередь 2 группы разного уровня кадровых резервов, взятых в одной компании, позволили приблизить данное исследование к максимально чистому естественному эксперименту.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов:

1. Перевод анкет ZTPИ и ММИ в электронный формат
2. Размещение электронных анкет в форме опроса Google-форм
3. Проведение опроса
4. Выгрузка полученных данных в MS Excel
5. Интерпретация и расшифровка данных
6. Обработка данных, SPSS Statistics v.25

Далее будут рассмотрены только статистически достоверные данные.

Исходя из анализа опросника ZTPИ, данные которого представлены в Рис. 1., видно, что существуют различия в восприятии временной перспективы между студентами и действующими управленцами. Причем показатели менеджеров среднего звена и Топ-менеджеров похожи, а серьезные различия ($p \leq 0,001$) наблюдаются между студентами и группой Топ-менеджеров по всем факторам.



Рис.1. Сравнение временной перспективы 3х групп, ZTPИ

Стоит отметить, что у всех трех групп испытуемых самым высоким является фактор «будущее», характеризующий поведение, которое в большей степени определяется стремлениями к целям и вознаграждениям будущего нежели желанием наслаждаться настоящим. Действующие ТОП- и миддл-ме-

недженеры готовы отказывать себе в удовольствии жить «здесь и сейчас», что характерно для феномена откладывания жизни «на потом» у российского поколения 35+, в то время, как студенты не готовы жертвовать настоящим ради будущего, что видно из фактора «гедонистическое настоящее». При этом у студентов высокий показатель по фактору «негативное прошлое». Вероятно, это может быть связано с неуверенностью в себе, связанной со слишком высокой поставленной жизненной планкой.

Временная перспектива действующих управленцев более резко очерчена: четкая ориентация на будущее, низкие показатели негативного прошлого, фаталистического настоящего и гедонистического настоящего. Это люди, которые уверенно стоят на ногах, верят в завтрашний день и свои собственные силы. Профиль студента более «сплюснут»: ориентация на будущее соседствует с желанием тратить время на удовольствия настоящего. Желание сделать карьеру временами перекрывает неуверенность в себе, своих силах и некоторая инфантильность, которую отмечают действующие управленцы в молодежи.

Сравнение 3х групп по мотивационным и временным индикаторам в методике Ж.Нюттена ММИ дает следующую картину (Рис.2).

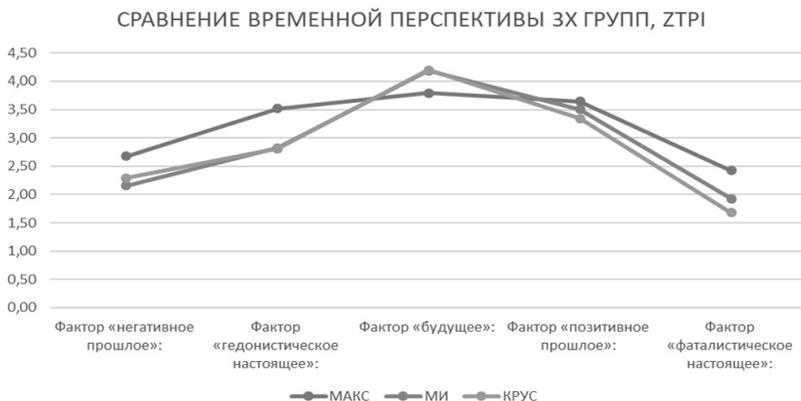


Рис.2. Сравнение 3х групп по методике ММИ. Факторы времени

Было выявлено, что значимые различия $p \leq 0,001$ существуют по индикаторам: Т (в момент заполнения теста), D (день), М (месяц), У (в течение 1–2 лет), А1 (18–45 лет), А2 (после 45 лет и до старости), L (в течение жизни), Р– (в прошлом), х (обобщённый объект), А (во «взрослой жизни»), Епроект (в течение продолжения обучения/нахождения в проекте по развитию, кадровом резерве). Несмотря на то, что у всех групп объективно высокие показатели по критерию I (мотивационный объект является качеством или способностью, которыми субъект хотел бы обладать не только на данный момент, но и в более или менее отдалённом будущем), различие между группами по нему наблюдается на уровне тенденции, $p \leq 0,05$.

С точки зрения мотивационного профиля полученные данные подтверждают, что между группами изучаемых управленцев существуют статистически значимые различия практически по всем параметрам при $p \leq 0,001$: S(self,

личностные аспекты), SR (Self-realization, саморазвитие), R (Realization, реализация, результоориентированная деятельность), R2 – (профессиональная деятельность), R3 (учебная деятельность), Rпроект (достижения в рамках проекта/кадрового резерва), С (контакт с другими), С3 (цели, формулируемые для других), Е(познавательная активность), Т (экзистенциальные ценности), Р (желание обладать/приобретать что-то вещественное), L (отдых), U(неклассифицируемые ответы), Smax(возведенное в абсолют свойство личности), Сeg (эгоцентрическая мотивация), Spre(self-preservation)–самосохранение, SpreТ(-самосохранение на экзистенциальном уровне), Sc(представление, или восприятие человеком самого себя), Rсемья (введенный нами индикатор достижений во имя семьи), Ралтб (Стремление активно что-то сделать для других людей).



Рис.3. Сравнение 3х групп по методике ММИ. Факторы мотивации

Полученные данные дают основания для более глубокого анализа и интерпретации, однако уже на данном этапе нам удалось получить достоверные данные подтверждающие наличие поколенческих особенностей Временной трансспективы (ВТ) и субъектности у представителей разных групп высокопотенциальных специалистов-управленцев, что является фактором их карьерного развития.

Эффекты образовательной миграции на доступность высшего образования в регионах России

Габдрахманов Н.К.
научный сотрудник Лаборатории
«Развитие университетов»
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
ngabdrahmanov@hse.ru

Вопросы, связанные с миграцией населения привлекают внимание, как научного сообщества, так и общественности [5], так как это влечет серьезные социально-экономические последствия. С процессом миграции связаны многие социально-экономические процессы, в частности движение рабочей силы и связанное с этим неравномерное распределение плотностей в пространстве [1] и т.д. Первым серьезным пиком в миграции является возраст 17–18 лет, когда выпускники школ или их родители стоят перед выбором высшего учебного заведения и дальнейшей карьеры [3,4]. Это ситуация характерная не только для России, но и для мира в целом [6]. В ряде стран этот процесс проходит интенсивнее, где-то имеет меньший масштаб. Второй пик, не меньший по интенсивности наблюдается в возрасте выпуска из университета и определения места приложения труда (Рис.1). И в первом и во втором случае важно разграничивать внутрирегиональную и межрегиональную миграцию, так как они имеют различные последствия для демографии и экономики региона. В возрасте 15–19 лет масштаб внутрирегиональной миграции выше, чем межрегиональной (Рис.1). Это вызвано тем, что вузы, как правило, расположены в крупных городах региона, и абитуриенты вынуждены покидать свое место жительства и переезжать в другой населенный пункт для получения высшего образования. Большинство из них выбирают университет в непосредственной близости от постоянного места жительства и лишь немногие покидают родной регион. Последствия такой миграции минимальны для региона и большее влияние оказывают на соотношение населения «город-село», формирует предпосылки для оттока молодежи из сельской местности.

Возрастной состав мигрантов по РФ в 2017 г.

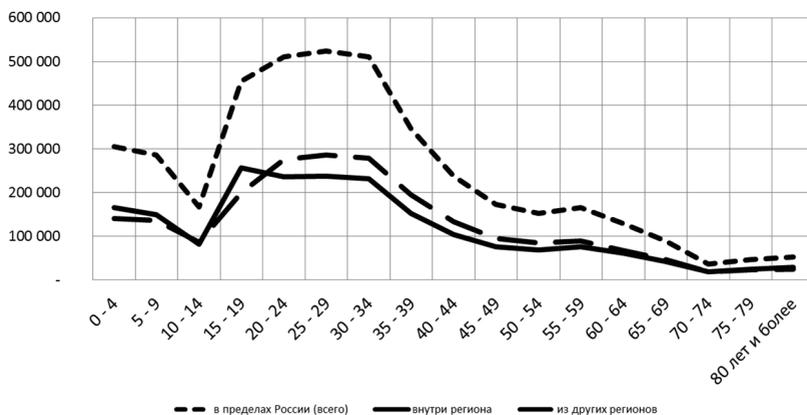


Рис. 1. Возрастной состав мигрантов по РФ в 2017 г.

Другая картина наблюдается в возрасте 20–24 года, когда лидерство внутрирегиональной миграции сменяется усилением межрегиональной миграции (Рис. 1). В этом возрасте выпускники вузов находят себя на рынке труда, в социуме и других сферах жизни. Последствия данной «социализации» значительно серьезнее для демографии и экономики региона [5], так как большинство регионов теряют наиболее продуктивную часть населения.

Образовательная миграция влечет за собой не только изменение половозрастной структуры населения, но также влечет за собой последствия, которые формируют разные уровни доступности высшего образования в городах России. Это вызвано, как естественными процессами (рождаемость и смертность), которые формируют естественные условия, когда увеличивается или уменьшается численность когорты населения в связи с направлением демографических волн. В то же время данная картина усложняется внешними факторами, в частности миграционными потоками молодежи, которые формируют точки напряжения и разряжения в локациях университетов на карте России. Наиболее массовые потоки абитуриентов направлены в крупные города, с высоким уровнем жизни. Статистика демонстрирует, что наиболее привлекательными являются вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Томска, Екатеринбургa, Казани [2]. Тем самым они усиливают конкуренцию за возможность обучаться в наиболее престижных вузах и уменьшают доступность высшего образования для местной молодежи, так как большинство регионов теряют наиболее продуктивную часть населения.

Демографические волны накладывают свой отпечаток на все сферы жизнедеятельности человека, как показало проведенное исследование, система высшего образования не является исключением. Прогноз численности населения в возрасте 17–21 лет показывает, что 2019 год является переломным, и российская система высшего образования будет подвержена увеличению нагрузки со стороны абитуриентов. Это вызвано выходом из «демографической ямы» 1990-х годов и позволяет предположить, кто конкуренция между абитуриентами будет только усиливаться. А борьба вузов за «таланты» будет усиливать межрегиональные потоки студентов.

Литература:

1. *Абанкина И.В.* Проблемы основной школы и система расселения России // Вопросы образования. 2005. №2.
2. Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов / Д. В. Козлов, Д. П. Платонова, О. В. Лешуков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 32 с. – 300 экз. – (Современная аналитика образования. № 4 (12)).
3. *Кашиницкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В.* Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 169-203.
4. *Кашиницкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В.* Миграция молодежи в России // Демоскоп Weekly. 2016. № 703-704. С. 1-30.
5. Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России / О. В. Лешуков, Д. Г. Евсеева, А. Д. Громов, Д. П. Платонова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 30 с. – 300 экз. – (Современная аналитика образования. № 3(11)).
6. Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России / О. В. Лешуков, Д. Г. Евсеева, А.

- Д. Громов, Д. П. Платонова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 30 с. – 300 экз. – (Современная аналитика образования. № 3(11)).
7. Прахов И. А. Детерминанты ожидаемой отдачи от высшего образования в Москве // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 25-57

Успешные практики работы с одаренными детьми в школах Ижевска

Гросул А.А.
студент факультета
коммуникаций, медиа и дизайна
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
grs.arina@gmail.com

Покидова Т.К.
студент факультета социальных наук
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
tkpokidova@gmail.com

Борисова А.С.
студент факультета социальных наук
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
anna.borisova.1999@mail.ru

Научный руководитель – Черненко Ю.А.

Работа представляет собой описание лучших практик работы с одаренными школьниками в Ижевске. Актуальность темы обосновывается тем, что в послании Федеральному Собранию 2018 года Президент России ставит одной из целей “укрепление целостной системы поддержки и развития творческих способностей и талантов наших детей” [2].

Исследование проводилось в ходе экспедиции “Как работают с мотивированными на учебу детьми в школах Ижевска” в рамках гранта НИУ ВШЭ “Открываем Россию заново”. Удмуртская республика была выбрана не случайно – в данный момент регион проводит модернизацию системы работы с одаренными школьниками и внедряет работу регионального ресурсного центра по модели “Сириуса”. Результатов добиваются и отдельные образовательные учреждения. Так, например, проект Ижевской школы № 97 “Гармония” попал в Топ-7 образовательных практик ЮНЕСКО [3].

Что касается российских тенденций в сфере образования, самыми популярными практиками работы с одаренными детьми педагогами признаются следующие: вовлечение школьников в проектную и исследовательскую деятельность; подготовка к олимпиадам различного уровня; организация научно-практических конференций, а также различного рода интеллектуальных игр, научных обществ, сотрудничество с вузами и другими учреждениями дополнительного образования [1].

Цель исследования – выявить лучшие практики работы с одаренными детьми в Ижевске для передачи имеющегося опыта другим регионам. Использовался качественный метод сбора данных – в ходе экспедиции были проведены интервью в 23 фокус-группах с учителями, учениками и администрацией школ.

На основе выявленных из материалов фокус-групп практик нами были составлены несколько видов типологизаций методик работы с одаренными детьми: ориентация на предметную или творческую одаренность; опора на групповую или индивидуальную работу; работа со школьниками или подготовка преподавателей.

Большинство респондентов признали проектную деятельность одной из лучших практик, так как такой подход способствует развитию творческих способностей и исследовательских навыков. Среди проектов, реализованных школьниками, следует перечислить работы, которые выходят за рамки учебной деятельности и могут нести практическую пользу: например, стартапы на уроках технологии в школе № 27, которые в дальнейшем могут быть коммерциализированы. Другой интересный проект – “Навигатор” по достопримечательностям республики, представленный учащимися Удмуртской государственной национальной гимназии имени Кузубая Герда.

Следует выделить такую практику как “интегрированный урок” – занятие, которое проходит по трем предметам, обычно биология, обществознание, русский язык, в ходе которого одну тему обсуждают с точки зрения разных предметов. Необычный формат подачи информации способствует лучшему усвоению знаний. “Был урок, двойной, про любовь. И соответственно мы его обсуждали с [точки зрения] биологии – ну, понятно [смеются], с точки зрения обществознания – отношения, семья, да, и русский язык – это просто стихотворения, вот это вот всё.” (Ученик ЭМЛИ 29). Модель интегрированных уроков также широко применяется в уникальном учебном заведении – Удмуртской государственной национальной гимназии имени Кузубая Герда для внедрения в процесс обучения этнокультурного компонента, в том числе и для лучшего освоения удмуртского языка: использование топонимики и краеведения при преподавании русского языка и литературы; развитие навыков межкультурной коммуникации в рамках нескольких языков: английского и удмуртского.

Практикой, заслуживающей особого внимания, является сетевой проект “Академпарк”. Данная модель подразумевает углубленное изучение школьниками предметов на выбор на базе разных школ-”станций”, расположенных в одном районе. Помимо школьных преподавателей, к работе с учениками сетевых классов привлекаются и преподаватели ВУЗов (УдГУ, ИжГТУ). По оценкам самих школьников, ротации учащихся в рамках сетевых классов благоприятно сказываются на их личностном развитии: “Знаете, чем мне нравится учеба не вместе с классом? Она помогает социализироваться. Вот сейчас в нашем подростковом возрасте много народу являются интровертами, и сетевая школа, общение с новыми людьми и появление новых знакомых очень помогает интровертам социализироваться в обществе” (ученик Академпарка). Также школьниками положительно оценена практика проведения образовательных сессий – своеобразной “смеси” профориентационных мероприятий и получения “soft skills”.

В ходе исследования мы получили несколько основных выводов. Важно не только заниматься непосредственно работой с детьми, но и подготовить кадры к этой работе. Такая практика обмена опытом между учителями показывает хорошие результаты в сетевой старшей школе “Академпарк”. По нашим наблюдениям, одна из системных проблем состоит в том, что обмена между школами по успешным практикам не происходит, и это тот момент, который препятствует

образовательному прогрессу. Этот аспект можно было бы существенно продвигать с помощью сетевых мероприятий по обмену опытом. Также устарел подход “натаскивания” исключительно на олимпиады, который все еще широко применяется в школах Ижевска.

Литература:

1. Ушатикова И.И. Практика работы современной школы с одаренными детьми: опыт, проблемы, перспективы //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1.
2. Президент России. Послание Президента Федеральному Собранию: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957>.
3. UNESCO. Best practices in mobile learning: <https://en.unesco.org/themes/ict-educati-on/mobile-learning/fazheng/case-studies>.

Проблематика управления системой образования

Какадий В.И.

*студент магистратуры института
“Иностранные языки, современные к
оммуникации и управление”
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Kokos-vlad@mail.ru*

Научный руководитель – Николаева А.А.

В настоящее время в любом направлении общество развивается с геометрической прогрессией. Большое количество перемен, связанных с таким развитием общества, неизбежно ведет к необходимости постоянного улучшения, модернизации и последующего развития в целом на новый уровень.

Система образования – одна из важнейших сфер жизни общества, которая составляет основу системы, затрагивающее интересы обучающихся, семей, работников, работодателей и различных общественных организаций [1].

Модернизация системы образования в Российской Федерации – актуальная фундаментальная задача в российской образовательной системе. Её решение предполагает в первую очередь поиск эффективных подходов к обеспечению оптимального баланса между всеми необходимыми связующими, а именно федерального, регионального и локальной составляющими системами образования.

Все больше и больше распространяются и внедряются правила менеджмента, созданные в рамках других наук, не учитывающие специфику определенных образовательных деятельностей. Особой проблемой является переход из одной сферы управления в другую, без изначального незнания определённых деталей, опираясь лишь на общепринятые принципы, в связи с этим отличное качество любого администратора проявляется в первую очередь в его профессионализме, в данном случае в педагогике. Обычно различного рода исследования проблем в области управления образованием ведутся в рамках естественных наук с применением статистических методов, которые не особо относятся к гуманитарной сфере и не соответствующими изначальной природе объекта исследования. В наше время не до конца определена специфика такого гуманитарного познания. Однако необходимо отметить, что в данной сфере познания должны быть сформированы на основе своего изначального направления, а именно – гуманитарного.

Многие срывы в организации образования обусловлены тем, что отсутствует специальная серьёзная базовая подготовка руководителей образования именно как руководителей и именно образования, которую частично могут заменить периодические занятия по повышению квалификации, тренинги или другого рода курсы, но в целом ситуацию это не изменит. В настоящее время всё больше проливается свет в обществе и освещаются проблемы, которые так или иначе связаны с образовательной деятельностью.

Необходимо отметить основные проблемы в образовательной деятельности, которые наблюдаются во всех направлениях повсеместно:

1. Нехватка управленческих кадров и преподавателей необходимой квалификации.
2. Непривлекательность рабочих мест для молодых специалистов, связи с достаточно низкой оплатой труда.
3. Неподготовленность педагогов «старой» школы к внедрению новых технологий в учебный процесс. Относительно малая заинтересованность в повышении квалификации и переподготовке.
4. Отсутствие единой оценки качества выполнения образовательных услуг [2].
5. Отсутствие какой-либо внутренней стабильности.
6. Малая гибкость и динамичность, в связи с этим плохая адаптация к социально-экономическим условиям.
7. Слабая модернизация образовательных учреждений, в связи с нехваткой денежных средств.
8. Практически полное отсутствие внедрения инновационных методик преподавания [3].

В связи с этим, многое еще требует особого внимания и тем более решения: усовершенствование кадровой политики в целом с целью привлечения заинтересованности и закрепления профессионального роста кадров в образовательной деятельности; активная поддержка педагогов и талантливой молодежи; улучшение практики использования современных информационных технологий; продолжение работы по созданию современной образовательной инфраструктуры.

Литература:

1. Николаева А.А., Савченко И.А., Мартыанова М.А. Трансформация организационной идеологии в аспекте развития образовательной организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2. С. 87–94.
2. Фурин А.Г., Ахматов И.И. Понятие «образовательный продукт» общего образования: сущность и особенности формирования в образовательном кластере. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 350–356.
3. Чуракова Р.Г. Региональные особенности управления содержанием дошкольного и общего образования / Р.Г. Чуракова // Академкнига. – 2013. – с. 103–126.

Исследование мотивации как фактора управления образовательным процессом

Андреева К.В.

*Студентка института «ИЯСКУ»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
andreeva.kse@mail.ru*

Коневский К.П.

*Студент института «ИЯСКУ»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
conevsky.kirill@yandex.ru*

Научный руководитель – Николаева А.А.

В условиях современного образования управление мотивацией педагогов образовательных учреждений является неотъемлемой частью грамотно организованного рабочего процесса. Без изучения и использования способов мотивации сотрудников, а также без удовлетворения их ожиданий и потребностей невозможно эффективно организовывать работу педагогического коллектива.

Мотивация – «стремление работника удовлетворять свои потребности в определенных благах посредством труда, направленного на достижение целей организации» [2]. Мотивация объединяет внутренние резервы человека, организует их и направляет на важную и полезную деятельность. Она помогает человеку добиться своей цели и прийти к успеху. Важно то, что мотивация не может полностью зависеть от материальных поощрений. Большую роль здесь играет внутреннее убеждение человека, пробуждающее в нем жажду к достижению цели. Когда есть мотив – необходимость, желание, смысл действовать – работа проходит более эффективно, поэтому с замотивированными работниками шансов добиться успеха больше.

Можно выделить ряд общих мотивационных факторов в образовательных учреждениях:

- материальные поощрения;
- благоприятные условия труда;
- создание позитивной атмосферы внутри коллектива;
- публичные похвалы;
- возможность повышения квалификации;
- награждение лучших и наиболее активных педагогов;
- проведение конкурсов и рейтингов среди педагогов и т.д.

В ходе проведения исследования было опрошено 50 сотрудников школы, которые прошли тест на выявление типов мотивации. В данном исследовании использовался тест на мотивацию по Герчикову, который позволяет понять, что движет каждым педагогом, какие стимулирующие факторы помогут организовать работу с ним наиболее эффективным образом и определить следующие мотивационные типы: люмпенизированный, инструментальный, профессиональный, патриотический и хозяйский. [1]

Результаты данного теста показали, что среди опрошенных педагогов:

- Патриотический тип – 51 %;
- Хозяйский тип – 42 %;
- Инструментальный тип – 4 %;

- Профессиональный тип – 3 %;
- Люмпенизированный тип – 0 %.

У людей с патриотическим типом преобладает желание помогать и заботиться о других, при этом для них важно, чтобы в организации их ценили и уважали. Их главным мотивирующим фактором будет благодарность со стороны директора в присутствии всех коллег. Демотивирующим фактором будет выделение заслуг других педагогов на общем собрании без поощрения заслуг патриота.

Педагоги с хозяйским типом личности легко берут ответственность на себя, остро нуждаются в свободе действий и не терпят контроля. Для повышения мотивации такому сотруднику можно дать дополнительную ответственность, например руководство над какими-то кружками (подготовка к ЕГЭ), сделать его главным в организации внутренних школьных мероприятий. Демотивирующим фактором будет постоянный контроль над педагогом и постоянные советы что и как ему стоит делать.

Инструментальному типу присуща заинтересованность в своем заработке. Ему больше важна сумма нежели содержание работы. Мотивирующим аспектом будет поднятие заработной платы путем премий, надбавок, оклада. Демотивирующим – низкая заработная плата, штрафные санкции, уменьшение социальных льгот.

Для профессионального типа личности характерно стремление вверх, развиваться, подниматься по карьерной лестнице. Хорошей мотивацией являются благоприятные условия работы, предоставление обучения за счет школы с постановкой условия, что при успешном прохождении обучения будет повышена заработная плата и должность. Демотиватором будет игнорирование достижений педагога, загрузка его рутинной работы. Среди опрошенных не встретился люмпенизированный тип, к которому относятся люди, не желающие своего дальнейшего развития, с низкой ответственностью и с безразличием к своей деятельности, работающие только для того, чтобы их не наказал начальник.

На основании результатов данного теста можно сделать вывод, что основными аспектами мотивации педагогического коллектива в образовательном учреждении являются: признание и уважение коллег, возможность давать знания другим, возможность брать на себя дополнительную ответственность, благоприятные условия труда, а также материальные и моральные поощрения.

Мотивация является одним из наиболее значимых факторов, способствующих грамотному управлению образовательным процессом. [3] Знание мотивирующих факторов каждого педагога позволит построить работу с ним наиболее эффективным образом. Не стоит забывать о материальных и нематериальных способах мотивации педагогов, а также об особенностях различных мотивационных типов, которые нужно уметь грамотно использовать для достижения эффективного результата. Незнание или нежелание знать мотивирующие факторы каждого педагога в большинстве случаев приводит к неэффективной организации образовательного процесса.

Литература:

1. Герчиков В.И., Опарина Н.Н. и др. Мотивация персонала. Учебно-методическое пособие. – М.: МЦФЭР, 2005.
2. Данилюк А.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебное пособие. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2015.

3. Токарева А.А., Николаева А.А. Специфика мотивации персонала в системе государственной службы и некоммерческой организации // Научный журнал Дискурс. 2018. № 7(21). С. 191–206.

Эквиваленты русских оскорбительных выражений в итальянском языке и их этимология

*Мишуrowsкая Д.О.
студентка института «Иностранные языки,
современные коммуникации и управление»
ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия
mishurik96@rambler.ru*

Научный руководитель – Бурлакова И.И.

Оскорбления присутствуют в любом языке, и служат они в основном для эмоционального выражения отношения человека к той или иной ситуации. При изучении любого иностранного языка рано или поздно человек столкнётся с этим пластом новой лексики, которым ему необходимо будет овладеть для улучшения уровня разговорного языка, а также во избежание недопонимания в речевых ситуациях с участием данных слов. Именно поэтому в современном мире необходимо владеть полным объёмом разговорной лексики для установления успешного контакта с представителями культуры изучаемого языка. Слова-оскорбления в разных языках могут быть с одной стороны схожи по своему значению, с другой – одно и то же слово в разных языках может иметь разный оттенок значения как оскорбление. В данном исследовании представлены некоторые оскорбительные выражения из русского и итальянского языков, выявлены их сходства, различия и этимология, что поможет понять важность овладения данными словами для улучшения уровня коммуникации между представителями разных культур. Были использованы следующие методы исследования: интервью с носителями итальянского языка, сравнение, анализ.

Приступая к изучению нового языка, нельзя не обратить внимание (пусть даже не сразу) на бранные слова, слова-оскорбления в данном языке. Особенно ярко необходимость узнать такие слова появляется, когда человек пытается улучшить уровень своего разговорного языка. Для полного погружения в атмосферу страны изучаемого языка, для понимания самих людей, их мыслей, их языковых оборотов человеку необходимо использовать максимум лексики, и, следовательно, выражения-оскорбления тоже. Более того, говоря о понимании речи и намерений иностранного собеседника также нужно знать данные выражения или хотя бы иметь их в пассивном словарном запасе.

В итальянском языке большое количество слов для выражения эмоций и чувств относительно разных ситуаций, одновременно с этим русский язык славится своей разнообразной и богатой лексикой. Однако нас интересуют именно русские выражения-оскорбления и их эквиваленты в итальянском языке. Большинство разговорных слов и выражений произошли из основополагающего процесса появления лексических единиц в любом языке – ассоциации. Ассоциация человека с внешним видом предмета, явления или животного, со свойственными им признаками и моделями поведения может, как возвысить, похвалить его (в зависимости от ассоциации), так и оскорбить.

Также оскорбления могут прийти из фольклора или из религии. В итальянском языке очень популярны профанизмы, слова на религиозную тематику, которые используются в другом контексте. В данной таблице представлены разнообразные примеры оскорблений из русского языка с их эквивалентами в итальянском языке:

Оскорбления на русском языке:	Оскорбления на итальянском языке:
Лаять как собака	Abbaiare
Собака страшная	Cane
Чушь собачья	Cazzata
Тряпка	Zerbino
Рогоносец	Cornuto
Козёл	Donnaiolo (бабник)
Слепая как курица	Cieco come una talpa
Болван/Дурак	Stupido
Ведьма	Strega
Выродок	Degenerato
Старая дева	Zitella
Старая карга	Vecchiaccia
Дубина стоеросовая	Duro
Изверг/Изувер	Demonio
Кикимора болотная	Arpia
Не корчи из себя святого	Non strizzare santa

Осознание сходств и различий между языковой картиной мира у русских и итальянцев, которые проявляются и через слова-оскорбления, позволяет улучшить не только процесс коммуникации, но и в целом помогает понять другой народ, другую культуру. Важно не относиться предвзято к данным словам, а наоборот стремится овладеть всеми нюансами разговорной лексики в изучаемом иностранном языке.

Литература:

1. *Филенко Н.* Словник оскорбительных слов. URL: <http://blog.bnkomi.ru/post-8552/>
2. *Ланта Вия.* Непарламентская Италия или как грамотно отправить итальянца в пеший сексуальный поход. Глава 1. URL: http://world.lib.ru/l/lanta_w/italmat1.shtml

Управление качеством образования современной школы

Николадзе Т.Р.
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
кафедра «Теория и практика управления
Toma25.09@mail.ru

Качественным управлением в современной системе образования является основной функцией администрации образовательного учреждения. Система качества может рассматриваться как инструмент, как средство осуществ-

вления политики в области качества. Качественное управление в школах связано со стратегическим планированием качества, что позволяет на долгие годы сформулировать приоритеты и внедрения рационального развития в учебных заведениях. Надо не забывать, что планирование определяется не только тем, что разрабатываются программы развития учебных заведения, но и соответствие запросам потребителей.

Создание школьной системы оценки качества современного образования является результатом стратегического планирования. Процессу стратегического планирования предшествовал комплексный анализ ситуации развития школы, предполагающий изучение и осмысление сильных и слабых сторон образовательного процесса и деятельности педагогического коллектива, имеющихся возможностей позитивного изменения ситуации, а также «рисков», способных помешать реализации этих возможностей.

Под образовательной средой мы понимаем совокупность условий и ресурсов, обеспечивающих определенный эффект качества образования. Образовательная среда – как объект качества – показывает, как образовательное учреждение добивается образовательных результатов, что для этого делается, с помощью каких механизмов и средств. Иными словами, образовательная среда отражает уровень возможностей образовательного учреждения, потенциально обеспечивающих достижение образовательного результата.

Составляющими образовательной среды являются: образовательный процесс, включающий целевой, содержательный и операциональный компоненты; профессиональная деятельность педагогов, обладающих определенным уровнем квалификации; взаимодействие образовательного учреждения с представителями общественности.

Критериями качества образовательного процесса являются: развивающий и личностно ориентированный характер обучения; обновление содержания образования; адекватность методов и форм обучения и воспитания целям образования; использование продуктивных образовательных технологий и методик и т.д.

Критериями качества профессиональной деятельности педагогов выступают: инновационная деятельность и участие в опытно-экспериментальной работе; способность к рефлексивному анализу педагогической деятельности; участие в программах обучения; способность творчески решать задачи профессиональной деятельности и т.д.

Критериями качества взаимодействия с внешней средой являются: сотрудничество школы с внешними партнерами: органами местного самоуправления, молодежными организациями, учреждениями культуры и спорта, социальными службами, учреждениями профессионального образования, субъектами хозяйственной деятельности; взаимодействие школы с семьей учащегося. [1].

Если образовательная среда как объект качества отражает уровень потенциальных возможностей образовательного учреждения, то уровень реальных достижений связан с таким объектом качества, как образовательный результат.

Основным образовательным результатом следует считать уровень образованности учащегося (выпускника). Под образованностью понимается личностный результат образования, обеспечивающий индивидуальную, эмоциональную, интеллектуальную и социальную зрелость, а также готовность

самостоятельно решать проблемы в различных областях жизни и профессиональной деятельности.

Социальная компетенция связана со способностью устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

Поликультурная компетенция предполагает способность взаимодействия с другими культурами, странами и народами, понимание их различий, толерантное отношение к иным традициям и культурно-историческим образцам.

Языковая компетенция связана с владением несколькими языками (включая компьютерные), необходимыми для устного и письменного общения.

Информационная компетенция предполагает владение новыми информационными технологиями, понимание возможностей их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе

Объекты управления качеством можно представить в обобщающей схеме [2]



Изложенное выше понимание образовательного результата ставит в центр внимания качественные результаты образования

Для потребителя образовательных услуг качество образования выступает как один из значимых элементов качества жизни. На следующем рисунке показаны взаимосвязь и взаимовлияние качества образования и качества жизни.



Обратная связь с потребителем играет существенную роль, оказывая влияние на проектирование и корректировку образовательного процесса с целью повышения его качества.

Суммируя сказанное, можно утверждать, что успешность разработки политики в области качества и стратегического планирования зависит от того, в какой мере реализуется демократический характер управления, осуществляется широкое участие различных заинтересованных лиц (учащихся, педагогических работников, родителей, заказчиков образовательных услуг) в принятии и реализации управленческих решений в области качества.

Литература:

1. *Бочерашвили В.Т.*: Педагогический аудит качества знаний. Из опыта работы. – М.: АПКИППРО, с.15-25, 2017год.
2. *Людмила Макарова*: Управление качеством образования. Система менеджмента качества. Мониторинг и измерение. ФГОС (CD), с.100-120, 2018год.

Социально-психологические факторы формирования виктимного поведения у воспитанников специализированных военно-учебных учреждений

Титов М.А., Свинцова О.В.
студенты факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
maxim.guga@gmail.com

Научный руководитель – Марьин М.И.

В основе виктимологии лежит понятие о физических, психических и социальных чертах или признаках, которые объясняют предрасположенность к становлению личности жертвой – виктимность (виктимогенность).

В отечественной психологии проблемой виктимного поведения занимались Л.В. Вавилов, В.В. Вандышев, Т.В. Варчук, М.Н. Гернет и другие. В большинстве работ указывается на повышенную виктимность несовершеннолетних – количество несовершеннолетних совершивших преступление значительно ниже количества несовершеннолетних жертв.

Значительным аспектом повышенной виктимностью поведения несовершеннолетних выступает отрицательное влияние учебных коллективов различных учебных учреждениях, в виду того что в данном возрастном периоде наиболее интенсивно происходит процесс становления личности, а также взаимодействие с социумом в целом. Так же, необходимо отметить, что взаимосвязь виктимности личности и социально-психологических факторов недостаточно разработана в современных исследованиях.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что виктимное поведение воспитанников обусловлено социально-психологическими характеристиками учебного коллектива. В исследовании приняли участие 40 юношей и 2-е взрослых (командиры взводов), в возрасте от 17 до 18 лет. Участники исследования являются воспитанниками специализированного военно-учебного учреждения г. Москвы. При проведении исследования были использованы две методики: 1) Методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой; 2) Компьютерная программа социально-психологического обследования служебных коллективов «мониторинг» (автор М.И. Марьин).

Для исследования были выбрано 2 учебных взвода с разными социально-психологическими обстановками в коллективе. В первом взводе социально-психологический климат оценивается как неблагоприятный. Во втором учебном взводе социально-психологический климат оценивается как среднелюбоприятный. Среди воспитанников наблюдается разобщенность, но есть сплоченная группа с позитивным отношением к делу, которая не только поддерживает требования руководителя, а предъявляет их к другим воспитанникам.

Таким образом, отмечено, что средние значения для коллективов 1 и 2 взводов значительно различаются по всем шкалам опросника «Виктимное поведение» О.О. Андронниковой. Так по шкале «Склонность к агрессивному поведению» средние значения больше у 1 взвода (1 взвод – 6,2 балл, 2 взвод – 5,1), что свидетельствует о более агрессивном поведении воспитанников, о намеренном создании или провоцировании конфликтов в коллективе с неблагоприятным социально-психологическим климатом. По шкале «Аутоагрессивное поведение» средний балл так же выше у 1 взвода (1 взвод – 6,9 балл, 2 взвод – 5,1), что в свою очередь говорит о более выраженной склонности к риску и саморазрушающему у воспитанников первого взвода. По шкале «Гиперсоциальное поведение» различия не значимы, что подтверждает также статистический анализ. По шкалам «Зависимое/беспомощное поведение» и «Некритичное поведение» средние показатели не информативны для данного исследования в виду сильного разброса по баллам среди отдельных воспитанников. Результаты по шкале «Реализованной виктимности» (1 взвод – 6,7 балл, 2 взвод – 4,8) – это означает, что воспитанники 1 взвода чаще попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации. Причиной этого является внутренняя предрасположенность и готовность личности действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами. Результаты представлены на рисунке 1.

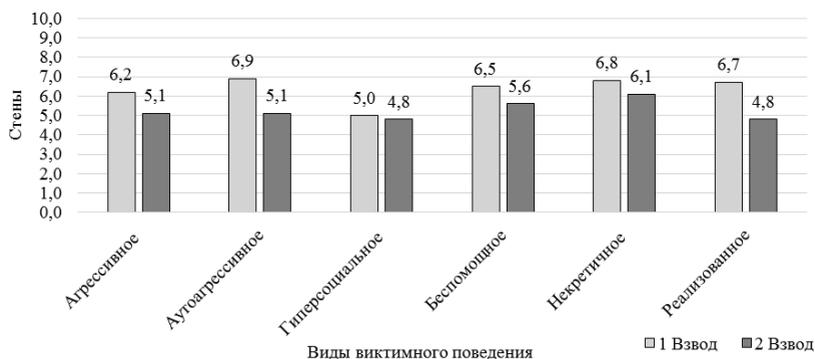


Рис. 1. Результаты исследования особенностей виктимного поведения у воспитанников специализированных военно-учебных учреждений – 1 и 2 взводов.

Проведен статистический анализ полученных в ходе исследований, направленный на изучение и доказательство взаимосвязи между состоянием социально-психологического климата, морально-психологического состояния и отдельными проявлениями виктимного поведения. Данные были обработаны в SPSS 23.

Так же был проведен статистический анализ достоверности по шкалам опросника «Виктимное поведение» О.О. Андронниковой -различия в данных достоверны при высоком уровне для всех шкал, за исключением шкалы «Гиперсоциальное поведение».

Таким образом, в заключении хотелось бы отметить, что социально-психологическое состояние коллектива влияет на все проявления виктимного поведения у воспитанников специализированных военно-учебных учреждений, однако морально-психологическое состояние коллектива в меньшей степени влияет

на проявления виктимного поведения, большую роль играет принятие ценностей и норм коллектива и общества. Наиболее значимо влияние социально-психологической обстановки на агрессивное виктимное поведение, зависимое и реализованное в виду того, что коллектив с плохими показателями СПК и МПС более разобщён и имеет неоднородную структуру.

Литература:

1. *Андронникова О.О.* Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика. – Новосибирск, НГИ, 2005.
2. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов. – М.: Флинта,
3. *Максименков А.А., Майоров А.В.* Психологические аспекты виктимности // Виктимология. 2015. № 4(6). С. 26–29.
4. *Малкина-Пых И.Г.* Психология поведения жертвы (справочник практического психолога). – М.: Эксмо, 2006.
5. *Марьин М.И., Петров В.Е., Ульянина О.А.* Особенности психологического обеспечения в подготовке специалистов в образовательных организациях МВД России // Труды Академии управления МВД России. 2016. № 1 (37). С. 85–90.
6. *Одинцова М.А.* Психологические особенности виктимной личности // Вопр. психологии. 2012. № 3. С. 59–67.
7. *Христенко В.Е.* Психология поведения жертвы. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.

Выбор образования взрослыми: образовательные форматы и релевантные документы об образовании

Тюнин А.М.
студент факультета социальных наук
НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Ширкова Н.Н.
научный сотрудник центра исследования
среднего профессионального образования
НИУ ВШЭ, Институт образования, Москва, Россия

В последние десятилетия происходят масштабные демографические и трудовые изменения. С одной стороны, увеличивается рост ожидаемой продолжительности жизни и количество людей, продолжающих работать после 50 лет, с другой стороны, появляются новые технические и организационные средства, требующие адаптации к ним посредством образовательных мероприятий не только для всех работающих людей, но и для организаций, стремящихся к конкуренции на мировых рынках. Несмотря на отдельные попытки по утверждению в качестве проекта “Концепции развития непрерывного образования в Российской Федерации до 2025 года” и закрепленные принципы по созданию системы непрерывного образования в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, охват работающего населения профессиональным образованием и участием в обучении в Российской Федерации остается незначительным (по сравнению со странами-участницами ОЭСР) [Desjardins, 2015]. По данным Росстата от 2017 года, в образовательных событиях приняло участие 27 % взрослых от общего количества населения или 32 % всех занятых работников в возрасте от 25 до 65 лет [Бондаренко, 2018; Коршунов и др., 2018; Росстат, 2017].

В связи со сравнительно низким участием взрослых в образовательных событиях и учитывая положительные эффекты от вклада образования, например, в

профиль заработной платы или самочувствие и благополучие (well-being), необходимо понять, какого рода образовательные мероприятия, сертификаты о владении навыками релевантны для работающих взрослых в Российской Федерации. Установить, какого рода поддержку ожидают работники и как запрос на навыки связан с менеджеральными практиками, внедренными на предприятиях.

В исследовании выбора образования взрослых приняли участие работающие граждане Российской Федерации от 18 до 65 лет (n=554) из более чем 50 компаний. Среди принявших участие в исследование в качестве работников – 240 мужчин (43,4 %) и 314 женщин (56,6 %). Уровень образования: 27 % – полное среднее образование; 16,1 % – среднее профессиональное образование; 46 % – высшее образование, 6 % – степень магистра; 5 % – окончили аспирантуру или имеют степень кандидата наук.

Респондентам было предложено ответить на вопрос о предпочитаемых форматах образования. Было установлено, что, в основном, работники предпочитают обучение на рабочем месте от опытных коллег, наставников и руководителей, обучение в негосударственных учреждениях и самообразование (от 3,6 до 3,2 по пятибалльной шкале, где 1 – наименее предпочитаемый формат, а 5 – наиболее предпочитаемый формат), в наименьшей степени респонденты заинтересованы в онлайн-обучении, в прохождении дополнительных программ в колледже, обучению в клубных формированиях или волонтерских группах; по всей видимости, ориентация на получение конкретных практических навыков объясняется сравнительно коротким временем, проходящим между обучением, или интериоризацией, и применением навыка.

Установлено, что образовательные документы варьируются в границах различных профессиональных групп. При этом наибольшая доля работников (58,7 %) отмечает свидетельства о повышении квалификации в университете в качестве приоритетных, напротив, сертификаты о прохождении испытаний по международным стандартам и дипломы о повышении квалификации, полученные в зарубежных университетах значимы для 33,9 % и 28,9 % респондентов соответственно.

Сравнивая позиции работодателей и работников применительно к значимости документов об обучении, было установлено, что работодатели отдают предпочтение документам, свидетельствующим о наивысшей ступени образования: документам об обучении в аспирантуре/докторантуре, аттестату об ученой степени, диплому MBA российской бизнес школы или российского университета, дипломам об окончании бакалавриата или магистратуры. По всей видимости, наличие подобных документов об образовании служит маркером квалификации и подготовки работника.

Значимость документов об образовании для работника привязана, прежде всего, к уровню ранее уже полученного образования. Респонденты с *начальным образованием* (или без образования) определяют свидетельство о повышении квалификации в колледже/университете, сертификат о профессиональном обучении в техникуме или колледже как наиболее ценные для них документы. Это связано с их потребностью как в овладении конкретными профессиональными навыками, так и повышением уровня образования. Также для данной категории работников важны сертификат центра оценки квалификаций, подтверждающий наличие у обладателя необходимой профессиональной квалификации и деловых качеств по стандарту профессиональной (трудовой) деятельности.

В выборе программ российских и зарубежных вузов и международных сертификатов чаще заинтересованы те респонденты, которые уже имеют *высшее образование*. Для этой группы работников также значимым является документ, выдаваемый известной международной компанией или диплом MBA. Помимо качества и объема получаемых знаний в этой группе работающих россиян ценятся также формальные признаки полученного образования (дипломы установленного образца, международные сертификаты, бренд компании и пр.).

Полученные результаты выступают пролегоменами к исследованию основных детерминант выбора образования взрослыми на репрезентативной выборке обследования РМЭЗ. Представляется актуальным установить, насколько выбор образовательных событий взрослыми регламентируется предыдущими образовательными событиями и образованием родителей, а проследить образовательную мобильность.

Литература:

1. *Бондаренко Н.* Непрерывное образование взрослого населения в России: вовлеченность, источники финансирования и основные эффекты от участия // Мониторинг Экономики Образования Информационный Бюллетень. 2018. Т. № 12 (132). С. 32.
2. Росстат. Росстат. Статистический бюллетень «Повышение квалификации и профессиональная подготовка работников организаций в 2016 году». 2017. Том I. // 2017.
3. Desjardins R. Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries . *UCLA*. // 2014. Электронный ресурс (дата обращения 23.04.2019): <https://escholarship.org/uc/item/1k1203tn>

Роль культуры в формировании адаптационных механизмов иностранных студентов

Федотова В.А.

НИУ ВШЭ – Пермь, Россия

vera_goldyreva@mail.ru

Научный руководитель – Жданова С.Ю.

Изучение особенностей адаптации иностранных студентов к образовательному пространству российского ВУЗа является актуальной темой на сегодняшний день. Несмотря на наличие некоторого ряда российских и зарубежных исследований, направленных на изучение стратегий адаптации иностранных студентов, следует отметить то, что в большинстве из них студенты не дифференцированы по национальности – в исследованиях российских авторов [4; 13], не говоря уже о разделении по культурной специфике – в зарубежных исследованиях [6; 17; 10; 12].

Сформированные программы адаптации для представителей разных стран, учитывающие историческое и культурное наследие наряду с национальными и религиозными характеристиками студентов помогут повысить быструю включенность в образовательную среду российского ВУЗа [5].

Культура – это функционально обусловленная система со своей структурой, внутренним механизмом самосохранения, адаптирующая своих членов к природной среде и социальному окружению [2]. Культура определяется степенью

информированности, процессом коммуникации внутри группы и за ее пределами [2; 8]; отношением к деятельности и планированию [3; 8; 11]; отношением ко времени [11; 14] и отношением к ингруппе и аутгруппам [9].

В качестве респондентов выступили студенты из Индии (n=73) и Арабских стран (n=64), обучающиеся в России от года от трех лет. За основу были взяты следующие типы культур – полихронная и низкоконтекстуальная, представителями которой являются студенты из Индии, и полихронная, полиактивная, высококонтекстуальная культура, к которой относятся арабские студенты, обучающиеся в России.

Индийцы обладают особой, неповторимой культурой, сильно отличающейся от других культур Восточной Азии. Несмотря на то, что традиционно Индия относилась к высококонтекстуальной культуре, исследования, проведенные за последнее время утверждают, что Индия ближе к культуре с низким контекстом [14]. Культура Арабских стран – полиактивная, полихронная, высококонтекстуальная. Арабы стараются адаптироваться к современным формам поведения без нарушения традиции, которые они ценят.

С целью выявления особенностей адаптации иностранных студентов, было проведено комплексное социально-психологическое исследование, включающее использование методики Revised Sociocultural Adaptation Scale (SCAS-R) [15], направленной на изучение особенностей адаптации иностранных студентов и опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale – SACS) [1].

Результаты исследования

У студентов из Арабских стран – полихронных, полиактивных и высококонтекстуальных народов, доминирует пассивная стратегия преодоления, а, соответственно, такая модель поведения, как осторожные действия и избегание. Респондентам свойственно откладывать решение возникшей проблемы в надежде на то, что она разрешится сама; экономить силы и предпочитать заниматься чем угодно, лишь бы забыть о неприятном деле, которое нужно сделать. В то же время арабским студентам в малой степени свойственны асоциальные и агрессивные действия, которые выражаются в асоциальной стратегии преодоления стресса. Индусы, относящиеся к полихронной и низкоконтекстуальной культуре, предпочитают просоциальную стратегию поведения, выражающуюся в поиске социальной поддержки. Индусы советуются с друзьями и близкими, не стесняются обращаться к другим людям за помощью и поддержкой, а в трудные минуты для них крайне важна эмоциональная поддержка близких людей.

Нами были выявлены значимые различия между представителями полихронных и низкоконтекстуальных культур и полиактивных, полихронный и высококонтекстуальных культур в выраженности стратегии преодоления стресса – поиске социальной поддержки. Полиактивные и высококонтекстуальные народы не стараются скрывать свои чувства – радость, разочарование и горе выражаются открыто. В центре их ценностей находится семья, а также преданность группе. Принадлежность к группе в индийской культуре является доминирующей. Важное значение придается ингруппам.

Анализ результатов из второго блока опросника, направленного на изучение особенностей социокультурной адаптации, показал наличие межкультурных различий в академической адаптации и по шкале «наличие интересов и

групповая вовлеченность». У арабов, значение по шкалам «академическая адаптация» и «групповая вовлеченность» выше, чем у представителей полихронной и низкоконтекстуальной культуры – индусов. Соответственно, арабы больше настроены на взаимодействие, участие в общественных мероприятиях, имеют увлечения и интересы, также имеют более выраженные стремления к участию в академической деятельности и выполнению рабочих обязанностей.

Литература:

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 189 с.
2. *Дибраев А.Д.* Этническая культура и становление гражданской идентичности // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2015. № 2 (43). С. 406–410.
3. *Жданова С.Ю., Федотова В.А.* Копинг-стратегии как механизмы адаптации иностранных студентов к условиям российской образовательной среды // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2018. № 4. С. 89–105.
4. *Краюшкина Н.А.* Социально-психологическая адаптация к менеджерской деятельности и копинг-стратегии у студентов в период прохождения практики. Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2014. С. 88–96.
5. *Abramova I.E., Ageeva N.A., Shapovalov G.N., Lysenko K.N., Samofalova M.V.* Russia-India: Indian students' adaptation in Russian universities in the context of the dialogue of civilizations and cultures // Periodico Tche Quimica. 2018. Vol. 15 (30). P. 87–94.
6. *Cao C., Men Q., Shang L.* How can Chinese international students' host-national contact contribute to social connectedness, social support and reduced prejudice in the mainstream society? Testing a moderated mediation model // International Journal of Intercultural Relations. 2018. № 63. P. 43–52.
7. *Cao C., Zhu C., Meng Q.* Predicting Chinese international students' acculturation strategies from socio-demographic variables and social ties // Asian Journal of Social Psychology. 2017. № 20. P. 85–96.
8. *Hall E., Hall M.* Understanding cultural differences: Germans, French and Americans. Yarmouth: Intercultural Press. 1990. 317 p.
9. *Hofstede G.* Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks, CA: Sage. 2001. 198 p.
10. *Khawaja N., Stallman H.* Understanding the coping strategies of international students : a qualitative approach // Australian Journal of Guidance and Counselling. 2011. № 2. P. 203–224.
11. *Lewis R.* When culture collide: leading across cultures. WS Bookwell. 2016. 590 p.
12. *Merc A., Subasi G.* Classroom Management Problems and Coping Strategies of Turkish Student EFL Teachers // Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry. 2015. Vol. 6. P. 39–51.
13. *Natovova L., Chylova H.* Coping Strategies Adopted by University Students – Part II: Role Con ict and Age // Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. 2012. Vol. 4. P. 226–238. doi: 10.7160/eriesj.2012.050405
14. *Nishimura S., Nevgi A., Tella S.* Communication style and cultural features in high/ low context communication cultures: A case study of Finland, Japan and India // Proceedings of a subject-didactic symposium in Helsinki. 2008. P. 783–796.
15. *Wilson J.* Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct. Unpublished Doctoral Dissertation. Victoria University of Wellington. 2013.

Корпоративное образование сотрудников наукоемких предприятий: социологический анализ

Чурсина А.В.

младший научный сотрудник

Центра социологии образования науки и культуры

ФНИСЦ РАН, Москва, Россия

anna.chiursina@gmail.com

Научный руководитель – Ключарев Г.А.

Существующая сегодня система профессионального образования не соответствует условиям рынка труда и экономике России в целом. Именно поэтому в стране развивается корпоративное образование. Это не традиционные университеты, существует несколько видов такого образования.

Наиболее популярным видом является тренинг. Он не только помогает развивать профессионально важные качества и умения, но и способствует личностному росту сотрудника. Тренинги для новичков наиболее распространены в таких сферах как торговля, реклама, маркетинг. Также популярными являются управленческие тренинги, которые помогают отработать и усовершенствовать управленческие навыки руководителей или резерва кадров. В тренинге используется метод кейсов, моделируются ситуации, участники развивают практические навыки, необходимы им для работы, изменяют отношение к собственному поведению.

Еще одна форма – наставничество. Является важной частью адаптации и обучения сотрудника на разных уровнях компании. Наиболее эффективно наставничество в обучении новых сотрудников, в адаптации их к новой среде. Также полезна она для тех, кто только развивает навыки управления. За наставником закрепляют сотрудника (или нескольких), которым необходима помощь в объяснении специфики работы на данной должности, а также в решении возникших трудностей. Чтобы успешно внедрить данную форму корпоративного образования в организацию, необходимо, в первую очередь, поощрять сотрудников-наставников за счет позитивных материальных и нематериальных санкций.

Наиболее эффективной формой обучения является стажировка персонала, которые организуются для повышения мастерства, приобретения управленческий или практических навыков, знаний для выполнения профессиональных обязанностей, изучения опыта других. Стажировки могут быть как в других подразделениях своей корпорации, так и в других корпорациях.

И самый распространенный вид – курсы повышения квалификации. Необходимо отметить наиболее развивающийся в нашей стране тренд такого корпоративного образования – применение дистанционных технологий. Особой популярностью он пользуется у компаний, которые имеют филиалы в другие города. Такое обучение является экономически выгодным: не требует организации пространства, не отвлекает сотрудника от прямых обязанностей, не требует средств на командировки. Также это удобно и для самого сотрудника: он может самостоятельно выбирать наиболее подходящее ему время для обучения. Однако, здесь требуется хорошее техническое оборудование. Стоит заметить, что важным фактором успешности такого обучения является дисциплинированность и мотивация самого сотрудника.

Важно отметить, что при корпоративном образовании между обучающимися одной программ происходит обмен навыками и знаниями и после завершения курса. Это способствует созданию горизонтальных связей внутри предприятия и повышению системы управления. У выпускников корпоративных вузов наблюдается взаимопонимание, единый язык и единая культура принятия решений. Таким образом, можно говорить, что корпоративный университет создает и развивает корпоративную культуру.

В докладе рассматриваются результаты проведенных 100 экспертных полуструктурированных интервью в 2015–2018 годах в разных регионах России. В дизайн выборки были включены руководители высокотехнологичных предприятий, руководители учреждений образования, представители инновационных кластеров, сотрудники государственного управления, венчурные инвесторы.

Эксперты отмечают, что подготовка кадров в системе корпоративного образования более эффективна. Однако, отмечается, что организация такого обучения затратна и сейчас доступна только крупным корпорациям. Хотя таким образом, возможно создать корпоративный университет, ориентированный на потребности компании, а также таком университете работник усваивает корпоративную этику и культуру. В качестве одного из лучших выделяют корпоративный университет Сбербанка.

Основная часть экспертов отмечает важность получения новых знаний и опыта, а не прохождение курсов формально ради удостоверения. Не смотря на разнообразие видов корпоративного образования, в большей степени используются курсы повышения квалификаций. Эксперты дают высокую оценку образованию, произведенному совместно корпорациями и вузами. Но в основном наукоемкие предприятия заключают контракты на повышение квалификации с крупными вузами, принимая их программы.

Руководство предприятий готово инвестировать значительные средства в учебный процесс, если это приносит дальнейшую прибыль за счет более высокой производительности труда сотрудников и повышение конкурентоспособности предприятия. Но не в каждого сотрудника предприятие готово вкладывать: руководству важно видеть в человеке «гибкие навыки», которые отвечают за участие в рабочем процессе и высокую производительность и не связаны с профессиональными знаниями.

Создание в России системы корпоративного образования – это вынужденная мера для компаний, потому что вузы не способны обеспечить бизнес теми кадрами, которые им нужны. Корпоративное образование – это не замена высшему образованию, а это подготовка сотрудника, имеющего общие знания по профессии, к работе непосредственно на производстве.

Часть 4. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Роль семьи в реализации биопсихосоциального подхода к коррекции нарушений психического развития детей с ОВЗ

*Абрамова С.С.
студент факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

abramova.96@list.ru

Научный руководитель – Русаковская О.А.

Во многих семьях, где растёт ребёнок с нарушениями развития, он является основным предметом заботы семьи, а деятельность, направленная на коррекцию имеющихся у ребёнка проблем, становится для родителей ведущей [1].

В настоящее время можно выделить два основных подхода к коррекции имеющихся у детей нарушений развития: медико-центрированный и пролонгированный психолого-педагогический.

Медико-центрированный подход предполагает использование ресурсов здравоохранения для оказания специализированной медицинской помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Информированность, вовлечённость и индивидуализация лечебно-диагностических мероприятий являются ключевыми требованиями к системе оказания медицинской помощи. Выбор наиболее рациональных и приемлемых для конкретного ребенка с отклонениями в развитии методов лечения является важным условием медико-центрированного подхода. Такой подход реализуется во многих государственных медицинских учреждениях. Однако при нем, в большинстве случаев, не уделяется достаточного внимания социальной реабилитации детей и психологической работе с семьей.

Психолого-педагогический подход в работе с детьми с нарушениями развития включает:

- психологическую поддержку ребенка;
- коррекцию и профилактику психических отклонений и нарушений у ребенка;
- подготовку к школе, социальную адаптацию в группе сверстников и, в целом, в обществе;
- проведение коррекционных занятий в соответствии с умственным развитием ребенка;
- обеспечение обучения ребенка в специализированных учреждениях;
- ориентацию на самостоятельную активность ребенка, стимулирование его развития.

Именно такой подход реализуется в РБОО «Центр Лечебной Педагогики», где реализуются базовые принципы лечебной педагогики, которые позволяют скорректировать путь развития каждого ребенка [3]. При этом в качестве недостатка можно отметить, что данные мероприятия часто не подкрепляются соответствующей фармакотерапией.

С нашей точки зрения, наиболее целесообразным является сочетание этих двух подходов в рамках биопсихосоциального подхода, когда достигается баланс между медикаментозным лечением, психологической работой с семьей и лечебной педагогикой.

Именно семья является главным ресурсом абилитации и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Ни о каких успехах и положительных результатах не может идти речь, если позиция родителей по отношению к ребенку пассивна [2]. Организация и реализация коррекционно-развивающего процесса с особенными детьми должна осуществляться совместно с их родителями. Включенность родителей в процесс восстановления здоровья ребенка не только медицинской, но и психолого-педагогической помощи, повышает эффективность профилактических и абилитационных мероприятий [2].

Качественные характеристики родительского отношения являются главным фактором, который оказывает большое влияние на развитие ребенка с ОВЗ. Для развития и социализации ребенка с особенностями развития очень важно, чтобы отношение родителей к нему было, с одной стороны, конструктивным, а с другой – принимающим и поддерживающим. Отношение семьи к ребенку и его проблемам определяет то, как будет ощущать себя ребенок в социуме [2]. Конструктивное отношение родителя – это результат его эмоциональной адаптации, принятие проблемы ребенка. Семьи, в которых доминирует конструктивный характер отношения к болезни ребенка, не уходят в длительную депрессию, а стараются приспособиться к новым условиям, организовать семейный быт и по-другому смотреть на проблему. При конструктивном отношении родители вырабатывают положительные установки по отношению к ребенку, что способствует формированию у него навыков адаптации в семье и обществе [1,2].

Стоит отметить, что коррекцией и абилитацией детей с особенностями развития требует от родителей больших сил, постоянного сопровождения, изменения привычного семейного уклада.

Наше предыдущее исследование таких семей показало, что, среди родителей ребенка с особенностями развития, можно выделить тех, у кого данная деятельность носит конструктивный (смыслообразующий) характер, при котором отношение к ребёнку характеризуется высоким уровнем эмпатии и субъект – субъектным характером, и тех, у кого такая деятельность носит сверхценный характер, при котором ребёнок воспринимается родителем как объект педагогического воздействия [1].

Исследования особенностей родительского отношения к детям с нарушениями развития необходимы для того, чтобы устранить препятствия на пути их социальной интеграции.

Литература:

1. *Абрамова С.С.* Особенности родительского отношения к ребенку с ОВЗ // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М. : МГППУ, 2016. – С. 45–47;
2. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е.– М.: Теревинф, 2014.–(Особый ребенок).–288с.
3. *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.* Вып.9: науч.-практ. сб.– М.: Теревинф, 2017.–214 с.

Влияние личностно-психологического потенциала родителей детей с ОВЗ на развитие ребенка

*Алёхина С.С.
магистрант ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия
2disdesign@gmail.com*

Научный руководитель – Щербакова А.М.

Семья призвана стать реабилитационной средой для ребенка с ОВЗ, но это возможно лишь в том случае, когда родители имеют достаточный личностно-психологический потенциал [3]. Если этот потенциал снижен, родители могут стать дезадаптирующим фактором в развитии ребенка с ОВЗ. Трудности взаимоотношения родителей с детьми, имеющими особенности развития, связаны с нереализованными надеждами, ожиданиями, целями, амбивалентностью чувств, испытываемых по отношению к ребенку [1].

Наличие постоянного психофизического и эмоционального напряжения, чувства страха, неуверенности в будущем ребенка оказывают негативное воздействие на его развитие и социальную адаптацию.

Изучение личностных особенностей родителей детей с ОВЗ и разработка индивидуальных форм психологической и психокоррекционной помощи позволяет оказать существенное содействие благоприятному развитию ребенка, достижению целей его комплексной реабилитации/абилитации. Обоснованные программы психологической поддержки родителей необходимы для повышения их личностно-психологического потенциала, обеспечивающего преодоление сложностей психосоциального развития ребенка, нахождения «социальной ниши» как для себя, так и для своих детей [2].

Цель исследования: выявление особенностей личностно-психологического потенциала родителей детей с ограниченными возможностями здоровья для последующей разработки программы психологической поддержки.

Использованный диагностический инструментарий:

1. Методика измерения чувства вины и стыда (Дж. П. Тангней).
2. Тест жизнестойкости (С.Мадди, адаптация Леонтьева).
3. Тест СЖО (Д.А. Леонтьев).
4. Тест-опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин).
5. Шкалы семейной адаптации и сплоченности (Д.Х.Олсон, Дж.Портнер, И.Лави, адаптация М.Перре).

Обработка результатов осуществлялась с использованием методов описательной статистики (критерий различий Манна-Уитни).

Экспериментальную группу составили 22 родителя детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Группу сравнения составили 12 родителей здоровых детей. Группы были сопоставлены по возрасту, полу, семейному положению, характеристике семьи, количеству детей в семье, степени тяжести заболевания.

Результаты исследования показали, что показатели гордости родителей детей с ОВЗ – 17,18, что ниже показателей родителей здоровых детей – 20,17. Полученные результаты говорят о том, что родители детей с ОВЗ испытывают меньшую гордость за свою личность и за свое поведение.

Показатели локуса контроля «жизнь» у родителей детей с ОВЗ также были ниже показателей контрольной группы. У родителей детей с ОВЗ – 30,29, у родителей здоровых детей – 34,42. Родители детей с ОВЗ больше склонны к фатализму, из-за этого у них может нарастать эмоциональная усталость. Теряя веру в то, что они могут что-то изменить, они негативно влияют на дальнейшее развитие своего ребенка.

Степень принятия своего ребенка у родителей детей с ОВЗ ниже, чем у группы сравнения. Результаты Экспериментальной группы – 28,27, контрольной группы – 30,08. Результаты исследования говорит о том, что родители детей с ОВЗ меньше принимают ребенка таким, какой он есть, в отличие от родителей здоровых детей. Со временем это приводит к тому, что родители детей с ограниченными возможностями здоровья стремятся преувеличивать способности ребенка. Результатом такого поведения является предъявление ребенку завышенных требований, несопоставимых с его реальными возможностями.

В ходе исследования было выявлены возможные мишени психологической помощи родителям детей с ОВЗ.

Полученные предварительные данные об особенностях личностно-психологического потенциала родителей детей с ОВЗ позволяют в дальнейшем разработать программу психологической поддержки родителей. Эта программа будет способствовать улучшению качества отношений между родителем и ребенком. Реалистичное отношение к своему ребенку и его принятие будут способствовать гармоничному развитию личности ребенка с учётом его индивидуальных особенностей и интересов.

Литература:

1. *Алексеева Е.Е.* Что делать, если ребенок... Психологическая помощь семье с детьми от 1 до 7 лет. СПб.: Речь, 2008.
2. *Ткачёва В.В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014.
3. *Щербакова А.М.* Психологические аспекты реабилитационной среды // в сб. научных статей «Другое детство». – М.: МГППУ, 2009. С. 239–249. http://psyjournals.ru/files/64068/sbornik_drugoe_dets

Особенности применения альтернативных средств коммуникации детьми с тяжёлыми множественными нарушениями

*Анурова А.М.
магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kroshkamu@inbox.ru*

Научный руководитель – Хохлова А.Ю.

Для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития вопрос формирования преднамеренной коммуникации является очень важным, так как в силу своих врожденных особенностей физического и психического здоровья, они не имеют возможности приобретать такие навыки символической коммуникации в естественном ходе своей жизни. Детям, относящимся к категории тя-

жёлые множественные нарушения развития (ТМНР) необходимо специальное обучение для формирования навыков преднамеренной коммуникации.

Именно вопрос коммуникации является очень значимым, ведь только в процессе обмена информацией можно понять, что думает и хочет этот ребёнок, какие у него желания и предпочтения. Обладая возможностью к успешной коммуникации, человек может не только удовлетворять свои потребности, но и выражать своё мнение, получать реакцию и понимать, что именно хотят донести до него близкие.

Наиболее распространенным способом взаимодействия между людьми, является устная речь. Однако, люди с множественными, в том числе и сложными сенсорными нарушениями, часто не имеют возможности самостоятельно овладеть устной речью, а иногда, в силу своих особенностей развития никогда не смогут говорить устно. Но устная речь, не единственный способ человеческого общения. Для людей данной категории очень успешно применяются альтернативные и дополнительные средства коммуникации.

Когда мы говорим о специфике детей и молодых людей с ТМНР, следует понимать, что для них семья является особенно незаменимым ресурсом. Родители лучше кого бы то ни было знают своего ребёнка и являются его основными коммуникативными партнёрами, именно они и выбирают способ общения для своего ребёнка на определённом этапе жизни семьи. В работе с детьми с ТМНР педагогам ещё больше важен доверительный контакт с их родителями, ведь только при командной работе семьи и педагогов мы можем получить наилучшие результаты. Родители владеют полной информацией о ребёнке, а педагоги имеют большой опыт работы с такими детьми и специальные знания. При открытом обмене этой информацией между родителями и специалистами, при ориентации на интересы ребёнка, мы можем обеспечить нашему воспитаннику максимально комфортный уровень жизни.

Мы рассмотрели опыт воспитания 10 семей детей с ТМНР. Среди них были: два мальчика с ДЦП и лёгкой умственной отсталостью 10 лет; юноша с ДЦП и умеренной умственной отсталостью 15 лет; девочка с нарушенным слухом и зрением, лёгкой умственной отсталостью 10 лет; девочка с синдромом Ретта 10 лет; юноша с ДЦП в форме двойной гемиплегии 20 лет; мальчик с расстройством аутистического спектра и сниженным интеллектом 10 лет; мальчик с синдромом Дауна 11 лет; девочка с синдромом Драве 7 лет; мальчик со слепотой, ДЦП и умеренной умственной отсталостью 8 лет; мальчик с расстройством аутистического спектра 5 лет.

Мы исследовали то, как родители приходят к решению применять те, или иные средства альтернативной дополнительной коммуникации для своего ребёнка. Проанализировав особенности коммуникации в семье и в процессе обучения в классе, мы увидели, что в подборе подходящей коммуникативной системы мы должны учитывать потребности, как ребёнка, так и родителей, и всей семьи в целом. Учитывать время, которые родители могут уделять процессу коммуникации с ребенком и то, насколько эти средства коммуникации удобны самим пользователям. Большинство родителей понимают своего ребёнка безо всяких специальных средств общения, но средства альтернативной и дополнительной коммуникации позволяют детям делиться своими переживаниями и мыслями, что, конечно позволяет повысить социальный статус человека с тяжёлой инвалидностью в обществе.

Литература:

1. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с наруш. зрения и множественными наруш. разв. Часть 2. Кэти Хайдт. Теревинф. 2009.

Изучение педагогической готовности к школьному обучению у детей с общим недоразвитием речи

Байкова К.А.

*бакалавр факультета
клинической и специальной психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
baykovaksenya@mail.ru*

Научный руководитель – Тишина Л.А.

Одной из актуальных проблем нашего времени является общая готовность детей к школьному обучению. Под готовностью к обучению в школе, принято понимать достаточный и необходимый уровень развития ребенка для освоения учебной школьной программы в условиях обучения в классе. Большой вклад в развитие готовности к обучению в школе внесли такие выдающиеся ученые как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов развития дошкольного детства.

Несмотря на многообразие подходов к рассмотрению психолого-педагогической готовности к обучению в школе, исследователи отмечают тот факт, что для эффективного обучения необходимо иметь определенные сформированные качества, которые развиваются в процессе обучения.

Г.А. Каше [1], Р.Е. Левина [2], Л.Ф. Спирина [3], Л.А. Тишина [4] и др. доказали наличие зависимости между уровнем речевого развития и возможностями ребенка к овладению школьной программой.

Учитывая специфику речевого и психического развития детей с общим недоразвитием речи, нами был проведен констатирующий эксперимент с целью изучения общей готовности к школе детей с речевой патологией.

В качестве программы экспериментального исследования была использована методика М.И. Кузнецовой, Е.Э. Кочуровой, определяющая готовность детей к обучению в школе.

Эксперимент носил сопоставительный характер. В нем приняли участие 10 детей с нормативным речевым развитием и 10 детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Выполнение всех заданий оценивалось в качественно-количественном отношении. Результаты позволили выделить группы детей по уровню готовности к школьному обучению.

1-й уровень (20–24 баллов). Высокая готовность к началу регулярного обучения в школе. Дети этой группы не нуждаются в дополнительном углубленном педагогическом обследовании, ориентированном на какую-то более тщательную оценку отдельных сторон их развития (в том случае, если речь идет о поступлении ребенка в обычную общеобразовательную школу).

2-й уровень (15–19 баллов). Условная готовность к началу обучения. У детей этой группы можно отчасти прогнозировать не только трудности при начале регу-

лярного обучения (то есть попадание в группу риска по школьной дезадаптации), но и преимущественное направление этой дезадаптации. Если есть возможность, желательно провести углубленное педагогическое обследование этих детей.

3-й уровень (10–14 баллов). Условная неготовность к началу регулярного обучения. Дети этой группы нуждаются в помощи специалистов (логопеда, психолога, педагога), и, естественно, они в обязательном порядке должны быть обследованы специалистами с целью выявления компенсаторных возможностей и путей помощи.

4-й уровень (9 и менее баллов). Отсутствие готовности на момент обследования к началу регулярного обучения. Дети этой группы в обязательном порядке должны быть обследованы специалистами, а при необходимости – логопедом или дефектологом еще в дошкольном учреждении, и им в срочном порядке необходима коррекционная помощь.

Анализ полученных результатов показал, что большее количество детей группы с нарушениями речи (6 человек), находились на 2-ом уровне, что является показателем условной готовности к школьному обучению. Три ребенка находились на 3-ем уровне и один ребенок – на 4-ом уровне готовности к школьному обучению, что говорит об условной неготовности детей к обучению в школе.

Обследование нормативно развивающихся детей показала другие результаты – больший процент этой группы находился на 1-ом уровне (6 человек), что говорит об их высокой готовности к школьному обучению. Остальные (4 человека) находились на 2-ом уровне общей готовности к школьному обучению, что является показателем условной готовности к школьному обучению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что даже при направленной коррекционной работе в дошкольном возрасте, дети с ОНР имеют особые трудности в формировании общей готовности к школе. Такие данные о специфической задержке в формировании базовых учебных умений и навыков у детей с нарушениями речи обуславливают трудности в овладении основной образовательной программой в период школьного обучения, в связи с чем учащиеся нуждаются в направленном психолого-педагогическом сопровождении.

Литература:

1. *Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985.
2. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1961
3. *Спирова Л.Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1–4 классы. Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980.
4. *Тишина Л.А.* Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом (на уроках природоведения). / Автореферат дис... кандидата педагогических наук / Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. Москва, 2005.

Развитие прогностической компетенции у детей с РАС в значимых сферах жизни

Бессмертных К.Ю.

студент Института психологии и образования К(П)ФУ, Казань, Россия

xenia3000@mail.ru

Научный руководитель – Ахметзянова А.И.

Наш проект был разработан на основании эмпирического исследования особенностей прогностической компетенции младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Его актуальность – огромная потребность в поиске новых, прогрессивных инструментах для создания специальных программ сопровождения детей с расстройством аутистического спектра.

Анализ сравнительного развития прогностической компетентности младших школьников с расстройствами аутистического спектра и нормативно развивающихся детей, позволил выявить сниженные показатели в отношении к учению, общения со взрослыми, виртуального общения, отношения к болезни, отношения в семье у детей первой группы. Полученные данные во многом объясняются структурой нарушенного развития при расстройствах аутистического спектра. У детей данной категории нарушен контакт с людьми и им трудно получать знания и практически ими пользоваться.

В процессе формирования прогностической компетентности важно сформировать знания о том, как вести себя в различных ситуациях.

Цель проекта – формирование прогностической компетенции в значимых сферах жизни у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Задачи проекта:

- Обучить основным правилам поведения в значимых отношениях.
- Развивать умение пользоваться имеющимися знаниями на практике.
- Активизировать прогностическую компетентность в сферах отношения к учению, общения с взрослыми, виртуального общения, отношения к болезни, отношения в семье.

Методы обеспечения: анализ психолого-педагогической литературы; проведение эксперимента; количественный и качественный анализ полученных данных; составление проекта, формулирование общих положений, выделение этапов и определение сроков;

Ожидаемые результаты: К концу обучения дети должны научиться адекватно воспринимать возникающие в значимых сферах жизни ситуации, и, в соответствии с ранее полученными знаниями и опытом, ориентироваться и действовать, тем самым успешно прогнозировать их.

Этапы проекта:

I ЭТАП – диагностический, предусматривает реализацию следующих направлений:

1. Проведение обследования прогностической компетенции младших школьников с расстройствами аутистического спектра с помощью методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная коллективом Казанского федерального университета, кафедрой дефектологии и клинической психологии, под руководством Ахметзяновой А.И.

2. Изучение литературы. В частности, объяснение проявления асоциального поведения лиц с расстройством аутистического спектра, отсутствием развития “модели психического” (Теории Разума) – Уита Фрит, Алан Лесли и Симон Барон-Козэн; связь стереотипного восприятия окружающей действительности с искаженной аффективной сферой – Lauren AC & Gorman, Zantinge, G., van Rijn, S., Stockmann, L., Santos, A., Chaminade, T., Da Fonseca, O.C. Никольская. Научные труды, изучающие нарушение социального взаимодействия у лиц с расстройствами аутистического спектра: Е.И. Лебедевой, Н.Г. Манелис, Т.А. Медведовской, А.Н. Ахметзяновой, Ю.М. Масалович, Е.М. Мастюковой, посвященные изучению прогнозирования у детей с ограниченными возможностями здоровья, отражают наличие взаимосвязи между особенностями способностью к прогнозу и структурой нарушенного развития [2].
3. Обсуждение на педсовете роли проекта в коррекционном процессе, цели проекта, задач, сроков реализации;
4. Утверждение проекта на педсовете, определение участников проекта;
5. Информирование родителей о реализации данного проекта;
6. Подбор игр и упражнений, направленных на развитие прогностической компетенции младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

II ЭТАП – основной. На данном этапе работа направлена на усвоение правил поведения в различных ситуациях. С помощью различных игр происходит анализ и синтез полученных знаний, а также их обобщение совместно с другими участниками психолого-педагогического сопровождения (ресурсный педагог, тьютор, классный руководитель).

Схема работы по каждому направлению (сфере жизни).

1. Накопление теоретических знаний. Усвоение базовых правил поведения.
2. Применение полученных знаний в деятельности – в игровой форме.
3. Общение и выработка умения прогнозировать в социуме.

На первых двух этапах основную работу ведет психолог, далее для успешного усвоения полученного опыта, подключаются остальные участники проекта.

III ЭТАП – заключительный, предусматривает реализацию следующих направлений:

1. Рефлексия деятельности по реализации проекта.
2. Выявление достижений и неудач проведенной работы.
3. Определение трудностей реализации данного проекта.
4. Подведение итогов работы над проектом, определение перспектив.
5. Оценка результатов и процесса: коллективное обсуждение, самооценка.

На данном этапе происходит оценка эффективности коррекционно-развивающего проекта. Психолог отмечает насколько детьми были усвоены те или иные умения, навыки; наблюдается ли положительная динамика в формировании прогностической компетенции. Если такая динамика не отмечается, или отмечаются незначительные сдвиги, то психолог пересматривает используемые методы и средства в работе.

Оценка эффективности реализации проекта проводится с помощью обследования по методике «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная коллек-

тивом Казанского федерального университета, кафедрой дефектологии и клинической психологии, под руководством А.И.Ахметзяновой [1].

Литература:

1. *Ахметзянова А.И.* Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья, Казань, 2017.
2. *Бессмертных К.Ю. Ахметзянова А.И.* Особенности прогностической компетентности детей с расстройствами аутистического спектра // Школа Л.С. Выготского: материалы III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной юбилею А.Н. Леонтьева / под ред. Л.Ф. Баяновой, Е.О. Шишовой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018.

К вопросу об изучении навыков общения у лиц с выраженными нарушениями в развитии

Ветрова М.А.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

m-vetrova@fo.ru

Научный руководитель – Басилова Т.А.

Коммуникативные навыки являются одной из основных составляющих эффективной социализации лиц с выраженными нарушениями в развитии. Многие молодые инвалиды испытывают трудности в выстраивании межличностных отношений как в семье с взрослыми, так и с посторонними людьми и сверстниками. Однако, развитие навыков общения необходимо и возможно в любом возрасте, если применять специальные технологии, которые успешно разрабатываются как в нашей стране, так и за рубежом.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Центра Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил». В центре работают три ремесленные мастерские, в которых организовывается трудовое обучение молодых людей с выраженными нарушениями в развитии в течение первой половины дня. Во второй половине дня проводятся групповые творческие занятия (художественное движение, музыкальная и танце-двигательная терапия, фелтинг, живопись, и т.п.).

В исследовании участвовали 5 молодых людей (4 молодых человека и 1 девушка) с выраженными нарушениями в развитии.

Для диагностики навыков общения молодых людей с выраженными нарушениями в развитии использовались следующие методы:

1. беседы с родителями с целью оценки внутрисемейных отношений;
2. наблюдение с целью выявления характера общения молодого человека в группе сверстников и оценки его поведения и реакции в различных ситуациях сотрудничества, совместного проведения досуга, праздников и пр.;
3. наблюдение и опрос педагогов с целью изучения навыков вербального и невербального общения [1; 2].

При оценке предпочтительных навыков общения, молодые люди продемонстрировали высокие и средние показатели их сформированности.

В ходе бесед с родителями, другими родственниками и педагогами, окружающими молодых людей, было выявлено, что недоразвитие некоторых на-

выков общения, помимо особенностей характера молодых людей, могло быть обусловлено такими социальными факторами, как стиль семейного воспитания, особенностями внутрисемейных отношений, которые повлияли на развитие молодого человека и его опыт социального взаимодействия.

В ходе исследования удалось установить зависимость успешного овладения навыками общения от адекватной среды, в которой воспитывался ребенок ранее. Так, двое молодых людей, находясь с детского возраста в условиях адекватной, развивающей среды, продемонстрировали нам самые высокие показатели навыков общения в экспериментальной группе.

Остальные молодые люди в той или иной мере воспитывались в условиях социальной депривации и не имели возможностей для развития навыков общения, что объясняет их более низкие показатели.

Проведенное исследование является базой для последующей работы над развитием общения у лиц с выраженными нарушениями в развитии.

Мы планируем провести работу над развитием межличностных контактов молодых людей в рабочем процессе и в перерывах от занятий ремесленной деятельностью.

Литература:

1. *Верещага И.В., Моисеева И.В. Пайкова А.М.* Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / под ред. А.М. Пайковой. – М.: Тервинф, 2017. – 60 с.: ил.;
2. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (assessment of basic language and learning skills revisited, ablls-r): методические рекомендации/под ред. Н.Г. Манелис. – Москва: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – 49 с.

Учёт возрастных особенностей и личностных интересов ребенка с нарушением слуха в развитии речевого общения

Виленская О.В.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
olga-vilen@mail.ru*

Научный руководитель – Басилова Т.А.

Во все времена общение было важной составляющей различных категорий людей, в том числе и у лиц с особыми возможностями здоровья (ОВЗ).

После введения федерального закона «Об образовании» в 2014 году, федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для лиц с ОВЗ в 2015 году все дети попадают в образовательное поле и могут получить образование в зависимости от наличия и тяжести их нарушений. Соответственно, многие учащиеся с ОВЗ, а в частности с нарушением слуха, имеют возможность получить ценное образование.

У данной категории детей из-за специфики нарушения в большинстве случаев обучение проходит в пролонгированные сроки (12 лет вместо 11). Тем не менее, по достижении 10, 12 классов глухие и слабослышащие

школьники сдают те же экзамены, что и в массовой школе. С 2018–2019 учебного года в 9 (10) классах введено Устное собеседование, в котором учащимся необходимо показать не только свое умение излагать свои мысли, но и вступать в устную коммуникацию.

В связи с этим учителям-дефектологам необходимо не только понимание специфики нарушений и знание методик обучения лиц с нарушением слуха, но и применение новых методов для повышения мотивации учеников к устной коммуникации для успешной социализации в будущем.

Для формирования мотивации к устному общению, а также для более успешного усвоения программного материала, на коррекционно-развивающих занятиях важно применять не только индивидуальный подход, но и ориентироваться на опыт и интересы учащихся с нарушением слуха.

Проведенное исследование показало, что мотивация учащихся с нарушением слуха на коррекционно-развивающих занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи зависит от нескольких важных факторов.

Во-первых, это внутреннее состояние учащихся. Одни и те же приемы и методы обучения, которые применяет учитель, могут давать разные результаты в зависимости от настроения, эмоционального и физического состояния, концентрации внимания школьника.

Во-вторых, активность и инициативность детей, которую важно заметить и вовремя поддержать. Благодаря этому возникает доверительное отношение к учителю и к занятиям, что также влияет на повышение мотивации к устной коммуникации.

В-третьих, интересы учащихся. При игнорировании дефектологом тем, игр, вопросов, желаний школьников (поделиться важным событием, обсудить конкретную тему, придумать историю, поиграть в развивающую игру и т.д.), мотивация к занятиям снижается и диалог с учителем поддерживается только им с минимальной отдачей от ученика. При совпадении темы занятия и интересов ученика, общение активизируется и обогащается. Кроме того, у детей формируются ассоциативные ряды понятий, что также играет развивающую роль. Если же интересы и инициатива школьника поддерживается учителем, то мотивация к общению возникает даже в том случае, если тема текущего занятия по календарно-тематическому планированию не нравится учащемуся.

В-четвертых, это настроение и поведение учителя. Настроение учителя, готовность честно рассказать о своем состоянии ученику, поддержать его интерес и инициативу, умение развеселить ребенка с помощью шуток и игр, отвлечься от темы занятия ради психологической и/или физической разгрузки, умение комбинировать различные виды работ также мотивирует школьников к устному общению. Развитию эмпатии и инициативы в общении также способствует смена ролей на уроке (например, учитель становится учеником, а ученик – учителем, на короткое время). Важной характеристикой учителя является умение подстроиться под настроение учащегося для достижения лучших результатов.

Наше исследование должно помочь учителю-дефектологу составить представление об интересах детей с нарушением слуха и использовать его для повышения уровня мотивации учащихся к устному общению на различные темы. Осуществление индивидуального подхода и использование различных

методик, заданий, развивающих (речевых) игр, поддержка любой инициативы, положительно влияют на расширение кругозора, словарного запаса, на самостоятельное составление высказываний, что хорошо сказывается на развитии познавательной деятельности и усвоении учебной программы.

Литература:

1. *Ахмадуллин Ш.Т., Шарафиева Д.Н.* Мотивация детей. Как мотивировать ребенка учиться / Шамиль Ахмадуллин, Диана Шарифиева. – М.: БИЛИНГВА, 2016. – 80 с. : ил.
2. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.
3. *Речицкая Е.Г.* Сурдопедагогика: учебник для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений / [И.Г. Багрова и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2010.

Особенности фонематического восприятия у детей с РАС

Гояева Д.Э.

научный сотрудник НОЦ НИ (МЭГ-центр)
dzerassa.goyaeva@gmail.com

Немзер Е.А.

студентка факультета юридической психологии

Обухова Т.С.

tatyana.krik@gmail.com

Овсянникова Т.М.

sp.psychology@gmail.com

*лаборанты-исследователи НОЦ НИ (МЭГ-центр),
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Строганова Т.А

Расстройства аутистического спектра характеризуются дефицитами в инициации и поддержании социального взаимодействия и коммуникации, а также рядом ограниченных, повторяющихся и ригидных моделей поведения и интересов. Проблемы речевого развития и восприятия речи являются одним из признаков раннего детского аутизма, кроме того именно с этой проблемой родители в первую очередь обращаются за помощью к специалистам.

Фонематическое восприятие является одной из основных составляющих речевого восприятия. Согласно, Д.Б. Эльконину, фонематическое восприятие – это «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов во внутреннем их проговаривании» [1]. Реципиент восстанавливает фонетическое сообщение, состоящее из определенного набора фонем.

Формирование фонематического восприятия происходит ещё в доречевом периоде, являясь важным предиктором дальнейшего освоения речи [2]. Нарушение такого рода низкоуровневых аспектов восприятия речи приводит к замедлению расширения словаря ребенка вследствие сложностей формирования устойчивых репрезентаций новых слов на ранних этапах развития [3]. Это может свидетельствовать о том, что нарушение фонематического восприятия может лежать в основе речевой задержки на ранних этапах развития у детей с

РАС. Несовершенное восприятие фонем у детей с РАС, преодолевших речевую задержку, сохраняется, но не бросается в глаза без специального экспериментального анализа.

В литературе существует разрыв между исследованиями высокоуровневых и низкоуровневых аспектов речи. Большинство исследований посвящено изучению продукции речи у детей с РАС. При этом, практически не изученным остаётся фонематическое восприятие у детей с РАС. Более подробное изучение данного феномена позволит усовершенствовать диагностический инструментарий, а также даст возможность сформировать эффективные методы преодоления дефицита фонематического восприятия. Поэтому целью нашей работы стало исследование фонематического восприятия у детей с РАС.

Один из экспериментальных подходов к оценке уровня фонематического восприятия – тест на повторение существующих и несуществующих слов. Контраст между повторением существующих и несуществующих слов – основной прием, с помощью которого у ребенка с РАС удастся оценить уровень восприятия фонем, отделив его от других факторов, снижающих выполнение теста: дефицит внимания, отсутствие мотивации к взаимодействию с экспериментатором и т.д. При этом в случае успешного повторения существующих слов и ошибочного несуществующих мы можем предположить дефицит фонематического восприятия, если типично развивающиеся дети будут успешны в повторении как существующих, так и несуществующих слов.

Таким образом, в своей работе мы включили в дизайн исследования контраст между выполнением задания на повторение существующих и несуществующих слов, а также сравнение выполнения теста детьми с РАС и их сверстниками с типичным развитием (ТР).

Объектом исследования являются особенности восприятия речи у детей с РАС, а предметом исследования – фонематическое восприятие у детей с РАС.

Для оценки интеллекта использовалась стандартизированная батарея тестов Кауфманов второй редакции – Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC II). Оценка различий между выполнением заданий на повторение существующих и несуществующих слов проводилась при помощи батареи языковых тестов «Русский афизиологический тест» (РАТ). Также для анализа языковых навыков использовался социально-коммуникативный опросник SCQ.

Для сравнения способности к повторению слов и несуществующих слов у детей с РАС в сравнении с ТР детьми был применен дисперсионный анализ ANOVA с факторами повторных измерений.

Для оценки зависимости от возраста и уровня интеллектуального развития точности повторения слов и несуществующих слов и семантических и фонетических ошибок при ассоциировании изображения с предъявляемым на слух соответствующим ему словом-существительным или – глаголом у детей с РАС был проведен корреляционный анализ Спирмена. Учитывая большое количество сравнений, уровень значимости в каждой корреляции бы увеличен до $P < 0.01$.

Согласно полученным результатам, у детей с РАС возникают трудности при повторении несуществующих слов, тогда как существующие слова они повторяют также хорошо как ТР дети. При этом дефицит восприятия не связан ни с возрастом, ни со степенью задержки интеллектуального развития. Частота «фонематических» ошибок не зависит от принадлежности слова к части речи, воз-

раста и степени интеллектуальной задержки ребёнка. Полученные данные в совокупности указывают на дефицит фонематического восприятия у детей с РАС.

Литература:

1. *Журова Л.Е., Эльконин Д.Б.* К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. // Сенсорное воспитание дошкольников. – М., 1963. – С.213–227.
2. *Gathercole, S.* Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship [Электронный ресурс] // Applied Psycholinguistics. – 2006. – Vol. 27. – P. 513–543. URL:<https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/nonword-repetition-and-word-learning-the-nature-of-the-relationship/B367F3A6444C5D1CFD38123507D5C45D> (дата обращения: 11.01.2019)
3. *Kuhl, P.* Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e) [Электронный ресурс] / P. Kuhl, B. Conboy, S. Coffey-Corina et al. // Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences. – 2008. – Vol. 363. – P. 979–1000. URL:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2606791/> (дата обращения: 02.04.2019)

Особенности эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями слуха

Гусева М.А.

*студентка бакалавриата факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ritusya1715@mail.ru*

Научный руководитель – Басилова Т.А.

Проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики, поскольку даёт представление не только об общих закономерностях развития психики детей и её отдельных сторон, но и об особенностях личности дошкольника. Педагогическое значение правильного понимания этой проблемы состоит в том, что эмоции играют большую роль в формировании у ребёнка способов овладения деятельностью. Иначе говоря, эмоции в значительной степени определяют эффективность обучения как усвоения знаний, а также играют важную роль в становлении любой творческой деятельности ребёнка, в его познавательном и личностном развитии.

В нашей работе мы попытались изучить формы проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха и сравнить их с тревожностью их слышащих сверстников с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Исследования проводились на базе ДО № 3 инклюзивной школы № 1321 («Ковчег»), ГБОУ Школа № 183 г. Москвы и ГБОУ Школа № 1794 г. Москвы. Участвовало 30 детей в возрасте 6–7 лет: 10 с нарушениями речи, 10 глухих детей и 10 детей с условно нормативным развитием.

Проведённая нами исследовательская работа и анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема эмоциональных нарушений у детей остаётся актуальной. Преобладающими характеристиками эмоционального состояния современных школьников являются агрессивность, высокий уровень тревожности, негативные чувства.

Взаимодействие сиблингов с ребёнком с расстройством аутистического спектра

*Графутко В.Е.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
grafvv@mail.ru*

Научный руководитель – Авдеева Н.Н.

В настоящее время резко возрастает количество диагнозов, относящихся к расстройствам аутистического спектра. Родители и детские учреждения испытывают трудности с воспитанием и образованием не только ребёнка с РАС, но и его братьев и сестёр. Помочь родителям и учителям своевременно внести коррективы в процесс развития ребёнка, имеющего сиблинга с РАС, – вот задача, актуальность которой будет только расти в ближайшем будущем.

Что бы разобраться в особенностях взаимодействия детей в подобных семьях, проверить, центрируется ли семья на ребёнке с РАС, и какой формируется образ семьи у остальных детей, нами было проведено исследование четырёх многодетных семей, имеющих по одному ребёнку с РАС. В исследовании использовался тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Кауфман), результаты которого были обработаны по методике А.Г. Лидерс [1].

Выводы, полученные в ходе исследования говорят о том, что взаимодействие ребёнка со своим сиблингом, имеющим РАС строится на тех же мотивах, что и с обычными детьми, но при этом ребёнок использует своеобразные действия и средства общения. Семья центрируется на ребёнке с РАС, что не препятствует интеллектуальному, но как правило создаёт трудности во время психологического развития.

Литература:

1. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2007.

Необходимость развития альтернативной и дополнительной коммуникации в условиях реализации инклюзивного образования в современных государственных образовательных учреждениях

*Доронькина М.А.
аспирант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
masha1514@mail.ru*

Научный руководитель – Басилова Т.А.

Улучшение системы охраны психического здоровья, а также доступность социальной поддержки и образования для детей с ОВЗ являются одной из основных целей современных научных исследований. С введением ФГОС для детей с ОВЗ в 2016 году одной из задач совершенствования системы современного инклюзивного образования является поиск оптимальных моделей образования детей с разным уровнем психофизического развития, в том числе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Важную

роль в социализации детей в инклюзивном образовании занимает коммуникация и общение. Язык и коммуникация являются основой социального взаимодействия. У детей с ТМНР в силу специфических нарушений развития значительно затруднено полноценное общение с окружающими. В связи с этим одной из основных задач инклюзивного образования является целенаправленная коррекционная работа по формированию у них потребности в общении, развитию сохранных механизмов коммуникации, а также, обучение альтернативным средствам коммуникации.

Коммуникативные навыки выступают как важные универсальные способности, характеризующие целостное развитие ребенка. Они являются важным показателем его готовности к участию в образовательном процессе, получению и передаче информации при усвоении предметных знаний и успешного формирования доступных навыков. Сформированность коммуникативных навыков определяет уровень развития ребенка и степень его включенности в образовательный процесс.

Учебный процесс детей, не владеющих вербальной речью, сильно ограничен, особенно если это дети с тяжелыми множественными нарушениями развития и снижением интеллекта. Такие дети находятся в зависимом положении от тех специальных средств передачи информации, которые им доступны, а их число ограничено в силу сложности самих нарушений. Так же нарушается такой компонент коммуникации как инициативность – дети с тяжелыми нарушениями развития редко обращаются к окружающим, а те в свою очередь к ним. Дети быстро привыкают к такому формату «общения», перестают тренировать навыки коммуникации, речь, что приводит к невозможности понять потребности ребенка, его желания, отношение к миру, его способности, становится практически невозможным в образовательном процессе оценить, освоил ли такой ученик урок. Чтобы не возникало таких трудностей, педагогу в первую очередь необходимо помочь ребенку освоить тот вид коммуникации, который возможен и доступен ученику, который компенсирует отсутствие вербальной коммуникации. Это означает, что педагоги, занимающиеся с детьми с тяжелыми нарушениями развития обязаны обладать достаточной компетенцией и множеством способов альтернативной (поддерживающей) коммуникации [1].

Альтернативная и дополнительная коммуникация – это использование различных средств для общения, когда затруднено или невозможно вербальное объяснение: жесты, изображения, предметы-символы, пиктограммы, использование электронных носителей и т.д. Данные средства либо заменяют, либо дополняют речь, дают возможность объяснить свои потребности и желания окружающим, установить с ними контакт, общаться. Таким образом дети обучаются коммуникации, возможной для понимания окружающими, и могут общаться как в школе, так и вне уроков. В данный момент существует множество средств альтернативной и дополнительной коммуникации: система Блисс-символов, Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC), картиночные символы коммуникации (PCS), сигсимволы, система символов Виджит, словесные кубики Примака, тактильные символы, коммуникативные вспомогательные электронные и неэлектронные устройства [2–3].

Но, для успешного использования обучающимися с особенностями в развитии альтернативной и дополнительной коммуникации необходимым компо-

нением является наличие данной компетенции у всех участников инклюзивного образования. Без специальных знаний и навыков невозможно использовать этот ресурс в обучении детей с особенностями в развитии. При исследовании проблем, волнующих педагогов инклюзивного образования, основными вопросами для них являются: усвоил ли ребенок предложенную программу обучения и как учитывать его потребности и желания во время учебного процесса. Даже если ученик владеет определенными средствами альтернативной коммуникации, он не сможет донести информацию учителю, который данным средствам общения не обучен и не использует их в своей практике. Обладание педагогами компетенции в вопросах дополнительной и альтернативной коммуникации становится необходимым, чтобы получить ответы на важные вопросы во время учебного процесса.

В современной системе образования происходят значительные изменения, связанные с включением в образовательный процесс детей с особенностями в развитии разной сложности структуры дефекта. В связи с этим возникает множество вопросов, касающиеся интеграции детей с психофизическими нарушениями и их социализации в образовательном процессе. Особенно это касается детей с интеллектуальной недостаточностью, имеющих дополнительные отклонения в развитии (РАС, генетические синдромы, эпилепсия, НОДА), учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Включение таких детей в систему образования, интеграция их в общество, дальнейшая социализация становятся невозможными без налаживания с детьми с ТМНР взаимодействия, диалога, адекватной и возможной их нарушениям коммуникации. Эти факторы являются предпосылкой к обязательному включению в образовательную программу обучение альтернативным коммуникациям детей.

Таким образом, недостаточная научно-практическая неразработанность проблемы общения детей с ТМНР в условиях массового образования определяют необходимость введения обучения альтернативной и дополнительной коммуникации для всех участников инклюзивного образования.

Литература:

1. *Beukelman, D.R., Mirenda, P.* Augmentative and alternative communication management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore, MD: Paul H. Brookes., 1992 г.
2. *Sillars, A.L., & Vangelisti, A.L.* Communication: Basic properties and their relevance to relationship research. In A.L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 331–351). New York: Cambridge University Press, 2006 г.
3. *Течнер С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Тервинф, 2017. – 432 с.

Особенности развития паралингвистических компонентов у детей с расстройствами аутистического спектра

Ермолова Д.П.

магистрант факультета специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

teatr@list.ru

Научный руководитель – Тишина Л.А.,

Широко известно, что одним из основных нарушений, характеризующих лиц с расстройствами аутистического спектра, являются трудности коммуникативного взаимодействия. Отдельно следует отметить дефицитарность средств вербальной и невербальной коммуникации, трудности в понимании других людей и обмена информацией.

Исследователи Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, О.С. Никольская [1], отмечая основные дефицитарные сферы у детей с аутизмом, отдельно выделяют нарушения эмоциональной сферы. Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) характерна в целом психическая ригидность, проявляемая в форме капризов, тревожности, негативизме, например, при попытке изменения привычного маршрута. При этом исследователи приводят данные о неоднородности эмоциональной сферы детей с РАС: от достаточно ровного положительного настроения до полного равнодушия.

Нарушение понимания эмоций является одним из главных проявлений при расстройствах аутистического спектра. В ходе исследований отмечена также относительная способность к пониманию эмоций, причем процесс распознавания эмоций вызывает у детей повышенную утомляемость и напряжение.

Очевидно, что проблема развития паралингвистических средств у детей с расстройствами аутистического спектра является актуальной в современном мире, однако процесс диагностики и технологии формирования интонационной стороны речи и мимики изучен недостаточно.

Целью исследования являлось изучение паралингвистических средств передачи информации у детей с расстройствами аутистического спектра.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были отобраны 30 детей младшего школьного возраста, из них экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 детей с расстройствами аутистического спектра, в первую группу сопоставительного анализа (ГСА-1) вошли 10 детей с легкой степенью умственной отсталости, во вторую (ГСА-2) – 10 школьников с условно нормативным развитием.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов: 1 этап (основной) был направлен на исследование развития мимики и интонации у детей с РАС; 2 этап (сопоставительный) включал сравнение данных констатирующего эксперимента и интерпретацию особенностей развития мимики и интонации.

Качественный анализ ответов школьников при выполнении заданий *первого блока*, ориентированного на изучение возможности распознавания и возможности воспроизведения эмоций, позволил выявить специфические особенности каждой группы.

Следует отметить, что узнавание эмоций радости, грусти и злости у школьников всех групп не вызывало сложностей. Характерной особенностью резуль-

татов, показанных школьниками с РАС стала большая, чем у детей с умственной отсталостью, трудность в опознавании эмоций удивления-испуга, при этом эмоции часто смешивались детьми, либо не назывались совсем.

Узнавание и называние эмоций по сюжетным картинкам удавалось детям с РАС проще: при определении эмоций по картинкам школьники разных групп также, как и с пиктограммами, практически не испытывали трудностей при определении эмоций радости-грусти, однако определение остальных эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра вызвало сложности.

Результаты выполнения задания на воспроизведение эмоций разнообразны по проявлениям в ЭГ и ГСА-1, однако среди детей с расстройствами аутистического спектра результаты крайне неоднородны: в целом отметим, что совокупность всех параметров, отражающих проявление эмоций, при выполнении заданий не выявлена ни у одного из школьников.

При выполнении заданий *второго блока* на распознавание и воспроизведение интонации школьниками трех групп были замечены некоторые особенности.

Нормально развивающиеся дети безошибочно и самостоятельно могли назвать эмоции из рассказа, а результаты выполнения заданий школьниками с расстройствами аутистического спектра выявили однообразие ответов: в большинстве случаев они называли только одну-две эмоции из содержащихся в рассказе пяти эмоциональных состояний, в отличие от детей с умственной отсталостью, называвших две-три эмоции.

Дети ГСА-2 сумели передать эмоции при самостоятельном чтении, в отличие от детей с расстройствами аутистического спектра, которые при чтении обнаружили следующие трудности: монотонное чтение, без понижений-повышений интонации, с одинаковой скоростью, без увеличений-уменьшений громкости голоса. Отметим, что школьники с умственной отсталостью испытывали крайнее затруднение при выполнении задания, поскольку у четырех из десяти детей не сформирована техническая сторона навыка чтения.

Обобщая результаты анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, можно сделать ряд выводов:

- дети с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности при распознавании и самостоятельном воспроизведении эмоций, а именно: не способны по картинкам и пиктограммам определить и назвать эмоции, при самостоятельном показе эмоций в целом не воспроизводят нужную мимику;
- дети с расстройствами аутистического спектра испытывают затруднения при распознавании и воспроизведении интонации, а именно: путаются при определении эмоций в прозаическом тексте, а при самостоятельном чтении не могут передать эмоции посредством интонации;
- уровень развития мимики и интонации у детей с расстройствами аутистического спектра ниже уступает уровню развития мимики и интонации нормотипичных детей и детей с умственной отсталостью;
- результаты экспериментального исследования послужат основой для разработки комплексной модели коррекционной работы, направленной на формирование мимики и интонации у детей с расстройствами аутистического спектра.

Литература:

1. Баенская Е.Р., Лебединский В.В., М.М. Либлинг, О.С. Никольская. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.

2. *Богдашина О.С.* Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера: Говорим ли мы на одном языке? / О. Богдашина; пер. с англ. С. Малиновская. – М.: Наш Солнечный Мир, 2016. – 304 с.: ил.

Анализ родительской компетентности матери, страдающей шизофренией¹

Журавлева Е.В.
студент факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
eli-zhuhr@mail.ru

Научный руководитель – Русаковская О.А.

Исследования в области детско-родительских отношений подчеркивают важность семейного окружения, особенно матери, для гармоничного развития ребенка и формирования его личности в процессе воспитания. К сожалению, в российском обществе существует предвзятое отношение к родителям, страдающим психическими расстройствами. Воспитание ими детей часто рассматривается как «девиантное родительство», большое количество исследований посвящено выявлению психологических и социальных факторов, негативно сказывающихся на воспитании и развитии ребенка [3]. В то же время анализ российской экспертной практики по судебным спорам о воспитании показывает, что родители, страдающие психическими расстройствами, часто не представляют опасности для ребенка и не оказывают негативного влияния на его психическое здоровье [2,3]. По результатам зарубежных исследований, в большинстве случаев родители, страдающие психическими расстройствами, являются «достаточно хорошими родителями» [1,3]. В связи с этим актуальным представляется оценка компетентности родителей, страдающих психическими расстройствами. Теоретический анализ понятия «родительская компетентность» позволяет говорить о нем как о многогранном социально-психолого-педагогическом феномене, представляющем собой взаимосвязанные когнитивные, ценностно-мотивационные, эмоциональные и поведенческие составляющие родительского отношения, необходимые для качественной реализации воспитания [1,3].

Для иллюстрации высокого уровня родительской компетентности матери, страдающей параноидной шизофренией, приведем описание следующего клинического случая.

Испытуемая В. (45 лет) воспитывает 15-летнего сына. До 23 лет ее психическое состояние оставалось стабильным. Она получила 2 высших образования, работала по специальности. В 23 года перенесла депрессивное состояние, по поводу которого была госпитализирована в психиатрическую больницу, с этого времени наблюдалась у психиатра с жалобами на внезапные и беспричинные уходы из дома и «отсутствие смысла в жизни», совершила несколько суицидальных попыток. Был установлен диагноз: «Параноидная шизофрения, приступообразный тип течения с нарастающим эмоционально-волевым дефектом». Проживала в гражданском браке, в 30 лет родила сына. Когда мальчику было 3

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00921 А.

года, с гражданским мужем рассталась, с этого времени проживает с ребенком и своей матерью. На протяжении всего периода заболевания посещала диспансер, принимала поддерживающую терапию, в период ремиссий ее состояние было стабильным, работала; в связи с ухудшениями состояния, которые проявлялись тревожно-депрессивной симптоматикой, бредовыми идеями отношения, после рождения ребенка дважды лечилась в стационаре. В 2017 г. в период обострения заболевания проходила лечение в дневном стационаре, где ей была оформлена 2 группа инвалидности.

В настоящий момент у В. имеется медикаментозная ремиссия с остаточной тревожно-депрессивной симптоматикой со стойкой инсомнией. У нее имеется критика как к отмечавшимся в период обострения болезненным переживаниям, так и к заболеванию в целом. В клинической картине на первом плане эмоционально-волевые изменения личности в виде маловыразительности.

Родительская компетентность подэкспертной оценивалась в клинико-психологической беседе, направленной на выявление ее осведомленности об особенностях развития и жизни ребенка, вовлеченности в его жизнь и воспитание, поведенческих стратегий взаимодействия с ним. В качестве методики использовался полуструктурированный анамнестический опросник, разработанный О.А. Русаковской.

В. показала свою полную осведомленность о здоровье сына, о его интересах и увлечениях в разном возрасте. Она дифференцированно описывала сына по характеру активным, решительным, сильным, умным, спортивным, самостоятельным, общительным; с удовольствием рассказывала конкретные случаи из его жизни; подробно сообщала о том, чем и как занималась с ребенком в ходе его роста и развития (совместное чтение книг, обучение письму, счету, посещение бассейна). В шесть лет ребенок пошел в школу, занимался тэквондо, футболом и плаванием, любил читать, гулять, смотреть мультфильмы, самостоятельно делал домашние задания. Говоря о сыне, она отзывалась о нем с теплотой, гордостью, была хорошо осведомлена о том, как он проводит время, с кем общается. Сообщала, что раз в два года она ездит с сыном на море в Анапу; они вместе посещают театры, музеи, ходят в гости, путешествуют.

Анализ родительской компетентности испытуемой, на наш взгляд, позволяет отметить следующее. У нее есть знания психолого-педагогических основ воспитания, особенностей роста и развития ребенка. Она имеет навыки применения данных знаний. Ее материнство успешно как в удовлетворении базовых потребностей сына, так и в создании атмосферы доверия, принятия, психологической безопасности. Она стремится к сотрудничеству с ребенком, в чем успешна. Она умеет организовать совместную с ребенком досуговую и развивающую деятельность. У нее имеется активная родительская позиция. Все это позволяет нам считать В. «хорошей» и достаточно компетентной матерью.

Увидели ли мы у В., как у матери, недостатки? Да. Р.В. Овчарова указывает, что наличие у родителя тревожности и неуверенности в собственной родительской компетентности, опасения, что ты являешься недостаточно хорошим родителем, снижает способность видеть реальную ситуацию роста и развития ребёнка и вносить изменения в модель воспитания. Как нам показалось, именно такая тревога у В. есть. Из-за этого, по нашему мнению, В. иногда излишне опекает ребенка. Мы думаем, что данные проявления тревожности и страха

обусловлены как наличием у В. психического расстройства со склонностью к развитию тревожно-депрессивной симптоматики, так и, в не меньшей степени, стигматизацией и опасениями по поводу возможного вмешательства в дела ее семьи со стороны органов социальной защиты.

По нашему мнению, В. нуждается в психологической помощи, мишенями которой могут быть повышение ее родительской уверенности.

Литература:

1. *Грибанова, Д. Я., Минина, А.А.* Компоненты родительской компетентности по отношению к детям раннего и дошкольного возрастов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Тольятти : Педагогика, психология. – 2018. – № 4 (35). – С. 52–58.
2. *Журавлева, Е.В.* Исследование особенностей родительского отношения у матерей, больных шизофренией, в отечественной и зарубежной психологии // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М. : МГППУ, 2016. – С. 66–68;
3. *Рукавская, О.А., Костюк, Г.П., Голубев, С.А., Дрыкина, Л.Л., Галкина, А.О.,* Материнство и отцовство родителей, страдающих интеллектуальными нарушениями (обзор литературы) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии, СПб : Издательский дом «Арсмеденти». – 2019. – № 1. – С. 16–25.

Изучение сформированности социально-адаптационных функций прогностической способности младших школьников с РАС

*Занько В.С.
студент кафедры дефектологии и клинической психологии
ФГАОУ ВО КФУ,*

*Казань, Россия
verochka.zanko@mail.ru*

Научный руководитель – Ахметзянова А.И.

В настоящее время, важной психолого-педагогической проблемой является социальная адаптация школьников с ограниченными возможностями здоровья. Одной из групп, испытывающих выраженные трудности социальной адаптации, являются школьники с РАС [1].

Принципиальной является проблема взаимосвязи прогнозирования и процессов социальной адаптации. Применительно к дизонтогенезу особенности прогностических процессов лишь в последнее время стали предметом исследовательского внимания. Такие авторы как О.Л. Гончарова, А.И. Ахметзянова, Л.А. Регуш, В.Д. Менделевич и Н.П. Ничипоренко продолжают изучать и исследовать прогностическую способность и ее виды у детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Коллективом авторов ДиКП ИПиО ФГАОУ ВО КФУ была определена структурно-функциональная модель прогностической компетентности, включающая регулятивный, когнитивный, рече-коммуникативный компоненты [2]. Однако вопрос состояния прогностической способности и составляющих ее аспектов у младших школьников с РАС остается малоизученным.

Нами был проведен эксперимент, направленный на исследование сформированности социально-адаптационных функций (когнитивного и регулятивного аспектов) прогностической способности младших школьников с РАС.

Экспериментальная работа была проведена в МБОУ СОШ № 1, МБОУ СОШ № 156, МБОУ «Русско-татарская СОШ № 97» г. Казани. В состав экспериментальной группы вошли учащиеся 1–3 классов. Выборка составила 26 детей с РАС и 26 детей с нормотипичным развитием.

Исследование проводилось по методике «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанной коллективом авторов ДикП ИПИО КФУ под руководством А.И. Ахметзяновой [2].

Состояние когнитивного и регулятивного аспектов было оценено по 4 критериям. Кроме того, анализировалось состояние данных функций в каждой из значимых сфер школьников и отдельно их сформированность в учебных и внеучебных ситуациях.

По результатам исследования были выявлены статистически значимые различия средних значений когнитивной функции прогностической способности Мн (18.57); Мрас (11.75). У детей с РАС было выявлено слабое мыслительное прогнозирование. На основании качественного и количественного анализа данных эксперимента была отмечена низкая способность установления причинно-следственных связей, способность делать обобщенные и доказательные выводы. У детей наблюдались выраженные сложности в обосновании прогноза. Так же была отмечена несформированность умения выдвигать гипотезы касательно будущих событий. Кроме того, дети с нарушениями оказались менее способны проявлять гибкость в их изменении.

По результатам исследования были выявлены статистически значимые различия средних значений регулятивной функции прогностической способности Мн (33.08); Мрас (18.40). У данной группы детей с нарушениями в развитии наблюдаются трудности выделения целей прогноза. Отмечается недостаточность планирования стратегий поведения. Дети с РАС затрудняются в структурировании деятельности. Они не способны контролировать и регулировать свою собственную деятельность. На основании чего выражаются трудности и в контроле деятельности возможных участников ситуации прогноза. Дети с расстройствами аутистического спектра не умеют прогнозировать социально одобряемое поведение в ситуации значимых взаимоотношений. Выбирают пассивную позицию в формировании социальных контактов.

Исследование состояния социально-адаптационных функций младших школьников с РАС проводилось по методике оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) Джеймсона В. Партингтона. Оценить данные функции нам позволили 3 шкалы – К, L, M. Всего был исследован 41 навык. С помощью t-критерия Стьюдента была проведена статистическая обработка количественных данных шкал.

Результаты по шкале К – навыки игры показали, что наибольшие трудности у детей с РАС вызвала интерактивная игра со множеством сверстников, а так же ролевая игра. У них затруднена согласованная игра со сверстниками. Школьники с нарушениями затрудняются следованию инструкции других де-

тей. Дети не могут играть в игрушки и разговаривать со сверстниками – задавать вопросы, называть предметы окружающей действительности, а также комментировать действия.

Результаты по шкале L – социальное взаимодействие показали, что у детей на низком уровне сформированы навыки адекватного поведения со сверстниками. Часто данная категория детей проявляется агрессивию, аутоагрессию. У детей не сформирован такой навык как подойти и попытаться физически помочь другим совершить действие. У младших школьников с РАС снижена возможность подойти к человеку и передать короткое сообщение адресованное ему. Детям данной категории на низком уровне доступен навык спонтанно указывать на предмет, демонстрируя их как взрослым, так и детям, а так же предлагать предметы другим.

Анализируя сформированность навыков группы М – групповое обучение было выявлено, что у детей с РАС на низком уровне сформирован навык умения сидеть не мешая другим как в маленькой, так и в больших группах. Работая в группе детям трудно следить за ответами данными обучающими в группе, а так же следовать инструкции которые даны всей группе.

Сопоставляя результаты двух методик, можно прийти к выводу, что слабость регулятивной и когнитивной функции ПК, проявляющаяся в отсутствии эталонов поведения, слабом контроле деятельности, сложности планирования действий, своеобразием мыслительной деятельности, слабом анализе информации и отсутствии личного опыта, на которой они могут опереться при построении прогноза, влияет на аспекты социально – адапционных функций. Вследствие данных нарушений дети в полной мере не могут овладеть навыками социальной адаптации и возрастает вероятность возникновения асоциального поведения у младших школьников с РАС.

Таким образом, в рамках данного исследования доказана взаимосвязь прогностической способности и состояния социально-адапционных функций младших школьников с РАС. На основании чего, прогностическую способность может рассматривать как ресурс успешной социальной адаптации или при ее низком уровне, как риск возникновения девиации.

Литература:

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. М., 2013.
2. *Ахметзянова А.И.* Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья. Казань., 2017.

Коммуникативная функция прогностической компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

*Коробина Ю.О.
студент кафедры дефектологии и
клинической психологии
КФУ ИПиО, Казань, Россия
Korobina322162@mail.ru*

Научный руководитель – Ахметзянова А.И.

Прогностическая компетентность является важным условием для социализации ребенка в обществе, практически все психические функции человека так или иначе связаны с ней. В исследовании представлен теоретический обзор современных работ, раскрывающих результаты изучения прогнозирования и ее коммуникативной функции у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Проблема исследования заключается в том, что на сегодняшний день коммуникативная функция антиципации изучена недостаточно, практически отсутствуют комплексные качественные исследования, проводимые в этой области.

Актуальность изучения проблемы коммуникативной функции прогностической компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья заключается в том, что процесс прогнозирования можно рассматривать как важное условие, необходимое для социализации человека в обществе. Формирование прогностической компетентности во взаимосвязи с развитием ее коммуникативной функции необходимо для интеграции ребенка, которая, в свою очередь, осуществляется именно через общение. Комплексная работа специалистов по формированию коммуникативной функции может способствовать успешной социализации детей дошкольного возраста.

В современной психологии выделяют следующие основные функции прогностической компетентности: регулятивную, которая отвечает за целеполагание, а также за регуляцию деятельности человека; когнитивную, которая связана с высшими психическими функциями; коммуникативную, без этой функции будет невозможно осуществление устной и письменной речевой деятельности, а также социальное взаимодействие [2]. Мы решили более подробно рассмотреть коммуникативную функцию прогностической компетентности и определить, насколько она важна для детей дошкольного возраста.

Известно, что рече-коммуникативная функция прогнозирования младших школьников отражена в том, что дети способны вербализировать информацию, которая фиксируется речевыми моделями, при использовании которых дети определяются с подходящими вариантами выбора стратегий построения образов своего желаемого будущего. Обозначение этой функции ученые также связывают с диагностическим методом, когда испытуемые сообщают прогнозы развития событий в вербальной форме, что позволяет учитывать трудности развития речи детей с дефицитным дизонтогенезом [1]. При изучении прогностической компетентности у младших школьников с нарушением слуха, а также у детей с нарушением зрения была выявлена недостаточная сформированность рече-коммуникативной функции. Ее низкий уровень проявляется вследствие использования минимального озвучивания прогноза событий, а

также из-за низкого уровня использования вербальных средств, отсутствия глаголов будущего времени в ответах детей, то есть не идет накопление должного речевого опыта, как у нормально развивающихся сверстников. Отмечается, что у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья достаточно низкие показатели наблюдаются во всех сферах отношений.

Изучением способности к прогнозированию уже на протяжении нескольких столетий занимаются ученые из разных научных областей. Большой вклад в изучение прогнозирования у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья был сделан А.И. Ахметзяновой, которая определила специфику взаимосвязи прогностической компетентности и общего недоразвития речи, свидетельствующую об отклонении показателей уровня сформированности способности к прогнозированию дошкольников с общим недоразвитием речи от их возрастной нормы. Адекватное прогнозирование событий в данном случае формируется замедленно, с наличием множества «ошибок отвлечения», а также с выбором неверных стратегий. Общее недоразвитие речи сочетается с большими трудностями в предвосхищении событий и принятии решений, которые требуют временное упреждение. Можно сделать предположение о том, что у дошкольников с ОНР в большей степени нарушается именно коммуникативная функция прогнозирования. [1].

Зарубежные ученые также занимаются исследованиями в области прогностической компетентности. При проведении серии экспериментов, они пришли к выводу о том, что и дети, и взрослые привязаны к своему пережитому опыту при прогнозировании своих собственных желаний [3]. Поэтому работа специалистов по формированию знаний умений и навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ является важной для накопления их опыта, опираясь на который они смогут верно осуществлять прогноз действий.

Для социализации детей с дефицитным дизонтогенезом необходимо осуществлять формирование прогностической компетентности во взаимосвязи с развитием коммуникативной функции, так как интеграция осуществляется именно через общение, которое также связано с накоплением определенного опыта. Прогностическая компетентность может применяться в качестве инструмента, определяющего мишени и содержание коррекционно-развивающей работы, связанной с формированием прогностической компетентности такими специалистами, как педагог-психолог, учитель-логопед, дефектолог

Делается предположение о том, что если вероятностное прогнозирование характеризует рецептивные виды речевой деятельности, то прогностическая компетентность характерна для процесса продукции. В процессе создания связного текста важное место занимает прогнозирование, которое является универсальной характеристикой человеческой деятельности. При написании текста данная способность реализуется как механизм упреждающего синтеза, который включает в себя пространственно-временные и субъективные характеристики прогнозирования. Отмечается, что этот механизм в письменном дискурсе реализуется на двух уровнях: смысловом и лингвистическом. Исходя из того, что процесс письменного дискурса рассматривается как вид речевой деятельности, который взаимосвязан с прогностической компетентностью, можно сделать вывод о том, что при создании текста у человека активизируются опережающие механизмы прогнозирования его речевых действий, которые еще только будут совершаться

Таким образом, можно сделать вывод о том, что прогностическая компетентность является эффективным условием для социализации дошкольника в обществе, однако это невозможно без коммуникативной функции, которая осуществляется в устной и письменной речи. В дошкольном возрасте важно накапливать положительный опыт в составлении рассказов по картинкам, употреблении правильных предложных конструкций и т.д. Поэтапная работа по развитию способности к прогнозированию позволит детям с ограниченными возможностями здоровья в школьном возрасте избежать определенных проблем, связанных с пониманием и написанием учебного материала. Для более дифференцированного изучения данной проблемы необходима разработка диагностических методик, предназначенных для изучения прогностической компетентности у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. *Ахметзянова А.И.* Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.
2. *Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
3. *Tashjian, S.M. Lagattuta K.H.* "These pretzels are making me thirsty": older children and adults struggle with induced-state episodic foresight // *Child development*. 2017. V.88. № 5. DOI: 10.1111/cdev.12700

Особенности решения наглядно-образных задач дошкольниками с задержкой психического развития

Кубеева А.П.

*студентка факультета клинической и специальной
психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия.*

sashakubeeva1998@yandex.ru

Научный руководитель – Лыкова Н.С.

Развитие мыслительной деятельности, овладение мыслительными операциями является одной из актуальных задач познавательного развития детей дошкольного возраста. Умение создавать образы и пользоваться ими – это свойства интеллекта человека. Исследование наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста имеет теоретическое и практическое значения относительно закономерностей его индивидуального развития.

Однако у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в становлении мыслительной деятельности отмечается заметное отставание и своеобразие. В специальной психологии достаточно хорошо исследованы и описаны особенности мышления детей с данным нарушением в развитии (С.А. Домишкевич, З.М. Дунаева, Н.В. Елфимова, А.А. Пермякова, Т.А. Стрелкова).

Цель нашего исследования заключалась в изучении качественных особенностей развития наглядно – образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития в возрасте допозитивного реального возраста.

Задачи исследования:

1. Подобрать диагностический инструментарий для изучения особенностей развития наглядно-образного мышления дошкольников с задержкой психического развития.

2. Провести сравнительное исследование уровня сформированности наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ЗПР и в норме.
3. На основании полученных данных провести качественный анализ и разработать рекомендации по коррекции наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ЗПР.

Исследовательскую выборку составили воспитанники подразделений дошкольного образования в количестве 20 человек. В экспериментальную выборку вошли 10 воспитанников дошкольного отделения ГБОУ школа № 1321 «Ковчег» города Москвы. Контрольную выборку составили 10 воспитанников дошкольных подразделений с нормативным развитием.

В исследовании были использованы такие методики, как «Цветные прогрессивные матрицы» Равена и «Лабиринт» А.Л. Венгера.

Несмотря на то, что в начале диагностики половина детей с ЗПР проявляли интерес к заданиям, тем не менее, полностью вовлечены в процесс были всего лишь два ребёнка из десяти. Всех детей данной группы приходилось подбадривать, так как они начинали утомляться от монотонной работы, отвлекаться на посторонние звуки и делать ошибки. Нормативно развивающиеся сверстники проявляли стойкий интерес к заданиям, были сконцентрированы на задачах и, несмотря на утомление, продолжали работать на результат, что свидетельствовало о сформированности произвольной регуляции деятельности.

В группе ЗПР двое детей не справились с самыми первыми заданиями методики «Цветные прогрессивные матрицы» Равена. У детей данной группы имелись трудности с переносом узора и поиском «заплатки», не замечались такие закономерности как сужение или расширение узора и так далее. Детями игнорировалась форма фигур: если матрица состояла из нескольких частей (серия В), закономерность «заплатки» в выборе зависела только от нижних частей, не было целостного образа.

В группе ЗПР при выполнении методики «Лабиринт» дети чаще всего воспринимали «маршрут» к заданию буквально, не понимая, что дорожки на маршруте могут быть длиннее или короче и т.д. Если дети не могли найти дом, они тратили много времени на поиск и чаще всего показывали на первый попавшийся вариант. Иногда, поняв свою ошибку, дети продолжали поиск по иным признакам, но чаще всего приходилось повторно объяснять инструкцию к выполнению заданий. Порой дети начинали поиск дома с конца «маршрута», ориентируясь на предмет, который должен был быть рядом с правильным вариантом, не обращая внимания на другие подсказки.

В целом дети с ЗПР выполняли методики на среднем и низком уровне, в то время как нормативно развивающиеся дети в основном демонстрируют высокий и средний показатель уровня развития наглядно-образного мышления.

Литература:

1. Аникеева, Н.П. Дети с ЗПР, проблемы и развитие в ДОУ [Текст] / Н.П. Аникеева. – М.: Логос, 2013
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития/ Л.Н. Блинова. – М.: ЭНАС, 2012.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.

Развитие коммуникации у не говорящих детей с ДЦП на уроках социально-бытовой ориентации

*Лаврентьева Н.В.
магистрант факультета клинической и
специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ,
natorias17@gmail.com*

*Пшеничникова В.С.,
учитель-дефектолог
ГБОУ 717, Москва, Россия*

Научный руководитель – Левченко И.Ю.

В современной специальной педагогике особое внимание уделяют детям с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР). К их числу относят детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в сочетании с интеллектуальными, сенсорными и иными нарушениями. Большую часть детей с двигательными нарушениями составляют дети с ДЦП, у которых степень тяжести двигательных, сенсорных, интеллектуальных нарушений может иметь различную вариативность структуры дефекта: от легких двигательных расстройств в сочетании с тяжелыми интеллектуальными и речевыми до тяжелых двигательных нарушений у детей с нормальными возможностями интеллектуального развития. Многие дети с ДЦП имеют дизартрические расстройства, а также анартрию. Это затрудняет понимание речи окружающих их людей, поэтому использование альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), в процессе обучения не говорящих детей с ДЦП, в общеобразовательной школе стал необходимым условием их успешного обучения.

Гиперопека со стороны родителей, а также невозможность выразить свои желания с помощью устной речи или движений часто приводит к безынициативности детей в социально-бытовой деятельности. В связи с этим возникла необходимость в специально организованных занятиях по формированию социально-бытовой ориентации с использованием АДК у детей с ДЦП. Для реализации формирования социально-бытовой ориентации был составлен план коррекционно-развивающих занятий, который включал в себя определенные этапы работы. Для обучения использованию АДК была выбрана тема: «Магазин», так как оно является социально значимой для всех категории людей. До занятий с детьми необходимо провести обследование для того, чтобы понять двигательные возможности, уровень интеллектуального и речевого развития, оценить зрение и слух. Все это помогает не только в составление индивидуальной программы, но и определяет вид и способ АДК необходимый для ребенка.

Целью наших занятий было развитие навыков самостоятельного общения с помощью альтернативной коммуникации для того, чтобы донести нужную информацию до собеседника. На уроках по теме «Магазин» решались следующие задачи:

1. стимуляция двигательной активности;
2. развитие манипулятивных функций;
3. развитие коммуникации, используя соответствующие данной теме карточки;
4. расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире;
5. обогащения пассивного словаря, развитие активного словаря;
6. формирование пространственной ориентировки;

7. обучение детей принимать на себя роль продавца и покупателей;
8. использовать соответствующие данной теме карточки альтернативной коммуникации;
9. формирование жизненных компетенций.
Этапы работы включали в себя:
Индивидуальные занятия с ребенком.
1. Сюжетно-ролевые игры. Создание игровой ситуации, во время которой дети отрабатывают полученные навыки по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации. Занятие проводится 2 раза в неделю в течение месяца. Когда ребенок освоил основные приемы, с помощью которых он может сделать покупки, мы переходим к следующему этапу: посещение настоящего магазина.
2. Посещение магазина и покупка. Посещение магазина перенесение навыков приобретённых на занятиях в жизненную ситуацию.
3. Самостоятельная игра в магазин. Этот этап появился спустя год после систематической игры в магазин, а также его посещения. Дети стали не только самостоятельно играть и «делать покупки», показывать необходимые карточки, но и распределять роли, придумывать новые, например роли охранника или директора магазина.

В результате такого коррекционно-развивающего занятия не говорящие устно дети смогли общаться друг с другом во время игры, получили возможность общения в магазине с продавцом, проявлять инициативу при выборе покупки, что является очень важным для развития ребенка. Таким образом, дети на уроках по социально-бытовой ориентации, не только научились использовать АДК в социально значимых местах, но и расширили свои представления о профессиях.

Литература:

1. Левченко И.Ю., Гусейнова А.А. К проблеме стандартизации специальных условий образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т.4. № 4. С. 45–49
2. Течнер С. Фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. М.: «Тервинф», 2014. 432 с.
3. Фрумкина Р.М., Браудо Т.Е. О знаковых системах, замещающих естественный язык // Культурно-историческая психология, 2006 № 3.

Развитие музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями в условиях музыкально-развивающей образовательной среды

*Ловкин Н.А.
магистрант факультета клинической и
специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kitovani@inbox.ru*

Научный руководитель – Ю.И. Родин

Актуальность исследования ладового чувства у детей с комплексными нарушениями развития определяется значимостью музыкального воспитания в развитии детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями.

Занятия музыкой развивают не только специфические музыкальные способности, но и всеобщую, универсальную способность человека к музыкальной деятельности, которая способствует реализации ребенком потенциальных возможностей своего развития [1, 2, 3].

Проведенный нами анализ специальной литературы свидетельствует, что проблема развития музыкальных способностей в контексте коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с комплексными нарушениями развития практически не разработана.

Экспериментальное исследование, посвященное развитию музыкальности младших школьников с комплексными нарушениями проходило на базе ГБОУ № 1708 г. Москвы с сентября 2017 по июнь 2018 года в два этапа. В нем приняло участие 15 человек. На первом констатирующем этапе исследования изучались особенности развития музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста со сложным дефектом. На втором этапе реализовывалась экспериментальная модель развития ладового чувства.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил тенденцию зависимости развития ладового чувства от тяжести нарушений младших школьников. Мы разделили детей на три группы по уровню тяжести нарушений. У большинства детей из группы третьего уровня нарушений, развитие ладового чувства соответствовало нижней границе возрастной нормы, только у трех из них были зафиксированы низкие показатели в развитии звуковысотного чувства, тембрового слуха и способности к адекватной аудиально-моторной реакции на динамические изменения в диапазоне «громко – тихо». Учащиеся семи лет второго уровня выраженности нарушений отставали в развитии ладового чувства от своих сверстников с нормальным типом развития по всем показателям. С наибольшими трудностями дети всех уровней психического развития с комплексными нарушениями столкнулись при выполнении заданий, требующих проявления звуковысотного чувства и тембрового слуха. С заданием на аудиально-моторную реакцию на динамические изменения в диапазоне «громко – тихо» все испытуемые справились более успешно.

Целью формирующего эксперимента было развитие ладового чувства у детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями в условиях музыкально развивающей образовательной среды, включающей: слушание-восприятие музыки, пение, выполнение музыкально-ритмических движений, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-образовательную деятельность.

Коррекционно-развивающая работа осуществлялась в следующей последовательности:

- развитие восприятия выразительной сущности регистров в процессе слушания произведений;
- развитие восприятия и способности воспроизведения звуков по высоте в ярких, образных интонациях, мотивах, мелодиях;
- осознание выразительной сущности направления движения мелодии;
- последовательное знакомство со ступенями лада и освоение лада через характерные ладовые интонации на музыкальном материале несложных песен и пьес для простейших звуковых инструментов;

- формирование представлений о ладовой интонации как носителе образной характеристики;
- формирование представлений о тонике, тоническом трезвучии, устойчивых и неустойчивых ступенях;
- определение лада и анализ его выразительной сущности на примере знакомого музыкального материала;
- осознание роли лада в создании общей эмоциональной окраски музыки, противопоставления мажора и минора как средств отражения света и тени, радости и горя.

Большое значение мы придавали также развитию тембрового слуха и динамическому восприятию музыки. Развитие этих способностей происходило в процессе накапливания у детей слуховых впечатлений от звучания инструментов различных тембров, мужских, женских и детских певческих голосов.

Музыкальное воспитание осуществлялось в следующих организационных формах: уроки музыки (2 раза в неделю); уроки ритмики (2 раза в неделю); занятия в вокальном ансамбле (2 раза в неделю); хоровое пение (2 раза в неделю); занятия вокалом (2 раза в неделю); ансамбль гитаристов (2 раза в неделю).

В зависимости от состояния здоровья детей, сложности содержания и специфики материала, занятия проводились группами до 12 человек, с прикреплением к «сложным детям» тьюторов, подгруппами до 6 человек, индивидуально. С детьми занимались опытные специалисты, имеющие высшее музыкальное и педагогическое образование. Для осуществления музыкального воспитания в школе были созданы: класс музыки, класс ритмической гимнастики, комната для занятий музыкой, актовый зал.

Анализ данных формирующего психолого-педагогического эксперимента свидетельствует о том, что специальная работа по созданию в образовательной организации музыкально развивающей среды способствовала развитию ладового чувства у младших школьников с комплексными нарушениями. Коррекционно-развивающий эффект включения детей с комплексными нарушениями развития в музыкально насыщенную образовательную среду выразился в статистически значимых приростах показателей музыкально-слуховых представлений, звуковысотного чувства, тембрового слуха, динамического чувства детей со сложным дефектом.

Литература:

1. *Безбородова, Л.А.* Теория и методика музыкального образования [Текст] / Л.А. Безбородова // Учебное пособие для студентов. – М.: Флинта, 2013. – 254 с.
2. *Радынова, О.П.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / О.П.Радынова, Л.Н. Комиссарова. – Дубна. – 2014. – С 44–47.
3. *Тарасова, К.В.* Музыкальность и составляющие её музыкальные способности [Текст] / К.В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – 2009. – № 5. – С. 77–81.

**Организация занятий по квест-технологии
с детьми, имеющими задержку психического
развития на базе образовательной организации
ФГБУ НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева**

*Лыкова Е.
студентка факультета
специальной педагогики и психологии
МГОУ, г. Мытищи, Россия
likova.elizaveta@yandex.ru*

Научный руководитель – Шохова О.В.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что в случае длительного пребывания (более 21 дня) детей в медицинском стационаре, персонал лечебного учреждения обязан начать их обучение в условиях данной медицинской организации. В связи с этим возникает ряд трудностей:

- психологические – возникновение эмоциональной депривации как следствие травмирующих факторов разлуки с родителями и нахождение вне стен родного дома (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и другие);
- организационные – создание необходимых материально-технических условий, соблюдение требований СанПиНа, наличие квалифицированных специальных педагогов, психологов, специалистов психолого-педагогического сопровождения (С.С. Бетанова, И.Е. Лукьянова, Е.А. Сигида и другие);
- методические – наличие соответствующей образовательной программы с учетом требований ФГОС, всех возможных вариантов адаптированных общеобразовательных программ (АООП, АОП), специальных индивидуальных программ развития (СИПР); методического обеспечения к ним (А.А. Дмитриев и другие). [1]

На базе Национального научно-практического центра детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева функционируют общеобразовательные классы для детей, находящихся на длительном лечении. У многих детей, находящихся на лечении в Центре обнаруживается задержка психического развития (ЗПР). Специалисты Центра уверены, что обучение для больных детей – это возможность полноценно социализироваться и реабилитироваться в обществе. Они подчеркивают, что у детей наблюдается колоссальная мотивация к образованию, потому что именно благодаря учебе, для многих из них впервые открывается окружающий мир во всех связях и отношениях. Для активизации познавательной деятельности и преодоления задержек в развитии, наряду с общеобразовательными технологиями, оказалось целесообразно использовать квест-технологии преподавания и закрепления учебных материалов. Образовательный квест – это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам, включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и пр. Квест направлен на получение междисциплинарных знаний в различных областях общеобразовательной программы. Межпредметные задания в образовательной практике – мощный инструмент развития познавательной активности. Они формируют позитивное отношение к обучению самих школьников, в том числе во внеучебное время. [3]

Целью нашего квеста явилось развитие и закрепление элементарных представлений о России с культурной и исторической точки зрения. Разработка заданий для квеста происходила с 20 января по 10 февраля 2019 года. Мероприятие было проведено 14 февраля 2019 г.

Мы поставили задачи:

1. Составить структуру и определить организацию квест-технологии в условиях образовательной организации ФГБУ НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева;
2. Апробировать его проведение в рамках образовательной организации ФГБУ НМИЦ ДГОИ;
3. Проанализировать поведение детей и их образовательные навыки во время выполнения заданий.

Дети с ЗПР лучше усваивают материал урока, когда он сопровождается наглядными примерами. Поэтому во время проведения квеста мы использовали материалы: карты местности, фото, репродукции картин. Квест представлен 6 точками, направленным на различные виды учебной деятельности: ориентировка на карте, арифметические действия, знания о животных и растениях, задания на кругозор. За правильные ответы на вопросы даются буквы, из которых дети собирают общее слово. Время на выполнение задания не ограничено, что связано с вязкостью мышления детей с ЗПР [2].

Учитывая специфику организации и правила проведения массовых мероприятий, в квесте принимали участие 7 детей в возрасте 9–11 лет. Во время игры дети по-разному проявляли свои способности к обучению. Один ребенок лучше справлялся с математическими заданиями, другого увлекали игры с животными, девочки заинтересовались искусством и музыкой. Однако скорость выполнения заданий всех детей была ниже, чем у детей с нормативным развитием, что связано с неоднородностью развития психических возможностей детей с ЗПР. Данная методика помогала расширять кругозор ребенка с ЗПР, увеличивать словарный запас путем взаимодействия с организатором и другими детьми. Дети учились планировать свою деятельность, ориентироваться в заданиях.

Таким образом, изучив особенности образовательной деятельности медицинского учреждения, можно заключить, что ребенку с ЗПР, находящемуся на длительном лечении в стационаре по поводу основного заболевания, возможно оказывать дополнительную внеурочную образовательную помощь в свете требований Закона об образовании в РФ.

Литература:

1. *Дмитриев, А.А.* Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями. – М: МГОУ, 2017г.
2. *Ямбург, Е.А.* Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации [Текст] : практико-ориентированная монография / Е.А. Ямбург, С.Д. Забражная. – Москва : Бослен, 2013.
3. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

Влияние участия в театральной деятельности на речевое и личностное развитие слепоглухих

Мазаев П.А.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mazaev1994@mail.ru*

Научный руководитель – Басилова Т.А.

Инклюзивная театральная деятельность служит эффективным средством реабилитации, социализации и просвещения человека с одновременным нарушением слуха и зрения. Участие в активной социокультурной деятельности является мотивацией для слепоглохого актёра к сохранению и совершенствованию своего психофизического состояния, слухового восприятия и устной речи [2,3].

Развитие у слепоглохого творческих и познавательных навыков – основа для активизации коммуникативных компонентов в работе с инклюзивным коллективом театральной студии, в знакомстве с текстом пьесы, в подготовке этюдных зарисовок для исполнения на репетиционной и премьерной площадках.

Развитие владения своим телом, благодаря занятиям по основам сценического движения, улучшает пространственное восприятие слепоглохого, совершенствует его ориентировку при перемещении, освобождает от психофизических зажимов и также способствует коммуникации [1].

Нами были проведено обследование состояния устной речи трех слепоглохих людей в возрасте от 45 до 65 лет (1 мужчина и 2 женщины) в начале их участия в театральном проекте, организованном при поддержке Фонда поддержки слепоглохих «Со-единение» и после 2х лет занятий в этом проекте. Обследование проходило с помощью наблюдения, беседы, интервью, использования аудио и видео записи.

Результаты исследования показали, что участие слепоглохих людей в театральной деятельности улучшает не только их эмоциональное состояние, но благоприятно влияет на совершенствование их устной речи.

Литература:

1. *Гарафеева А.Ю.* Применение танцевально-двигательной терапии в работе с образом тела. М., 2005.
2. *Запорожец Т.И.* Логика сценической речи. М. 1974.
3. *Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф.* Методика обучения произношению в школе глухих. М, 1981.

Особенности зрительного восприятия у детей с РАС

*Митрофанова З.Г.
магистрантка 2 курса Кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
pismozaline@mail.ru*

Научный руководитель – Панцырь С.Н.

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, которое характеризуется отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, трудностями поведения, приводящим к социальной дезадаптации [1; 5].

В связи с огромным ростом статистических показателей распространённости расстройств аутистического спектра у детей по всему миру, возник значительный интерес к данной проблеме, который изучался многими исследователями, рассматривающие нарушение с разных позиций. Вопросами расстройств аутистического спектра занимались такие авторы, как Л. Каннер, Г. Аспергер, С.С. Мнухин, Л. Уинг, Э. Орниц, К. Джиллберг и другие.

Многими исследователями отмечается, что при нарушениях по типу РАС часто встречается затруднение при реализации процесса восприятия, особенно зрительного [7; 8; 10]. Между тем, хорошее развитие зрительного восприятия является важным фактором для успешного освоения детьми школьной программы: математических знаний, письма, чтения [3; 4; 10; 11].

Научная новизна разработки этой проблемы заключается в изучении особенностей развития восприятия у детей раннего возраста. Полученные данные могут быть использованы в диагностике детей раннего возраста, с целью выявления раннего детского аутизма.

В результате проведенного теоретического анализа было установлено, что у детей с РАС существуют сложности развития восприятия, заключающиеся в затруднении интеграции сенсорного опыта различных уровней восприятия для адекватного отражения мира [7; 8]. Трудности развития зрительного восприятия у детей с РАС проявляются в дифференциации предметов, цветов, форм, размеров. У детей обнаруживается ортоскопичность восприятия, изображение предметов в перевернутом виде им недоступно. Отсутствует связь между предметом и названием, застревание на объекте. Нарушения восприятия при аутизме проявляются, прежде всего, во фрагментарной стратегии восприятия [8; 10].

Цель исследования: Изучение особенностей зрительного восприятия детей с расстройствами аутистического спектра.

Описание методик:

В рамках *экспериментальной части* исследования были использованы следующие методики:

- Методика исследования зрительного восприятия А.М. Быховской и Н.А. Казовой.
- Методика «Фигуры Поппельрейтера»
- Опросник изучения сенсорного профиля ребенка (SENSORY PROFILE CHECKLIST REVISED)
- Шкала оценки параметров предметно-манипулятивной деятельности ребенка.

- Шкала «Оценка визуального восприятия» методики оценки базовых речевых и учебных навыков, ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills, Revisited)

Контингент испытуемых:

В исследованиях приняли участие 14 испытуемых в возрасте 2–4 лет, а также дети условной нормы, посещающие дошкольное образовательное учреждение, в составе 26 человек. Базой исследования был Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Удалось установить следующие **особенности:**

- зрительное восприятие детей младшего дошкольного возраста (3–4 года) с расстройствами аутистического спектра сформировано хуже, чем у детей условной нормы, что проявляется как во владении оперирования сенсорными эталонами, так и в развитии зрительного гнозиса и праксиса, оптико-пространственного восприятия и отдельных функциональных областей развития функций зрительного восприятия;
- уровни восприятия целостных образов предметов и оптико-пространственное восприятие детей с расстройствами аутистического спектра отличаются недостаточной сформированностью;
- восприятие детей затруднено, фрагментарно, недифференцировано. Присутствуют отказы от задания, эхололичность, застревание на каком-то одном образе или детали;
- существует достоверная взаимосвязь предметной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра и у детей условной нормы с показателями их зрительного восприятия.

Следовательно, в результате проведенного исследования мы статистически подтвердили, что зрительное восприятие имеет прямую зависимость от развития предметной деятельности у детей раннего дошкольного возраста. Также мы доказали, что зрительное восприятие у детей младшего дошкольного возраста, имеющих РАС, имеет отличительные особенности от развития зрительного восприятия у типично развивающихся сверстников.

Литература:

1. *Башина В.М.* Ранний детский аутизм // Исцеление: Альманах-1993. – с. 154–165
2. *Детский аутизм: хрестоматия / под ред. Л.М. Шипицына.* – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
3. *Быховская А.М., Казова Н.А.* Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / авт.-сост. А.М. Быховская, Н.А. Казова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 32 с.
3. *Валулина И.Р.* Воспитание сенсорных навыков в раннем возрасте URL: <http://doshvozrast.ru/metodich/konsultac54.htm>
4. *Григорьева Л.П., Сташевский С.В.* Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: Учебно-методическое пособие. – М., 1990, – 24 с.
5. *Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы – Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук.* – СПб.: Дидактика Плюс, 2007. – 20 с.
6. *Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков, ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills, Revisited) / Под общ. ред. А.Н.Г. Манелис [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1512/metablls_21iyulya.pdf*

7. *Переверзева Д.С.* Особенности зрительного восприятия у детей с расстройством аутистического спектра // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 2. – С. 130–139
8. *Прокофьев А.О., Чухутова Г.Л., Грачев В.В.* Зрительное восприятие и когнитивное развитие у детей с аутизмом // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 164–174.
9. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
10. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррона Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хлустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ МНППУ, 2018. – 70 с.
11. *Семаго М.М.* Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Аркти, 2001. – 133 с.

Сравнительная характеристика развития пространственного восприятия детей с задержкой психического развития и нормативно развивающихся детей

Михайлова В.В.

*студентка факультета клинической и специальной
психологии ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия.*

mikhajlova.viktoria1932@yandex.ru

Научный руководитель – Лыкова Н.С.

Пространственное восприятие является одной из важнейших предпосылок к усвоению навыков счета, чтения и письма. У детей с задержкой психического развития пространственное восприятие развивается замедленно. Это может быть вызвано ограниченной восприимчивостью, недифференцированностью ощущений, воспринимаемых ребенком, замедленным процессом приема и переработки сенсорной информации.

Проблемой развития пространственного восприятия занимались такие выдающиеся ученые, как Б.Г. Ананьев, А.В. Семенович, Л.А. Венгер, Ф.Н. Шемякин, З.М. Дунаева, Т.А. Власова и другие.

Цель нашего исследования заключалась в изучении и сравнении особенностей развития пространственного восприятия у детей от 6 до 7 лет с задержкой психического развития и нормативно развивающихся детей.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

1. Подобрать диагностический материал для изучения особенностей развития пространственного восприятия дошкольников с задержкой психического развития.
2. Провести сравнительное исследование по выявлению уровня сформированности пространственного восприятия детей дошкольного возраста с ЗПР и нормативно развивающихся детей.

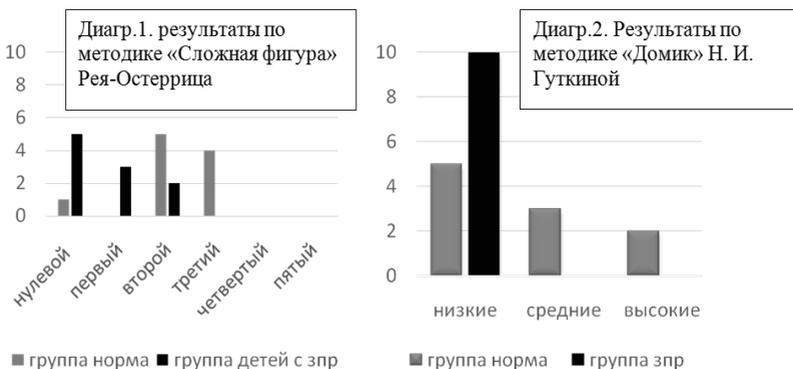
3. На основе полученных данных провести качественный и количественный анализ, а также разработать рекомендации для коррекции пространственно-го восприятия детей дошкольного возраста с ЗПР.

В эксперименте принимали участие 20 детей от 6 до 7 лет. В экспериментальную группу вошли 10 детей с задержкой психического развития, учащихся в ГБОУ г. Москвы «Школа № 1321 «Ковчег»», в контрольную группу вошли 10 нормативно развивающихся детей, учащихся в НЧО ОСО школе «Промо-м»

В исследование были использованы такие методики, как тест «Сложная фигура» Рея-Остеррица и методика «Домик» Н.И. Гуткиной.

Как видно из диаграмм, контрольная группа справилась с экспериментальными методиками успешнее. Дети экспериментальной группы показали низкие результаты по всем диагностическим тестам.

Дети с ЗПР не были вовлечены в процесс, их не интересовал конечный результат. Все испытуемые с охотой начинали выполнение задания, однако дети группы ЗПР быстро утомлялись и старались закончить предложенные методики раньше. Контрольная группа проявляла стойкий интерес к выполнению всех заданий.



По результатам диагностики по методике «Домик» в экспериментальной группе многие дети не справились с заданиями. Пространственная ориентировка у детей слабо развита или вовсе не сформирована. Дети путают право и лево, верх и низ. Детали фигур исходного рисунка дети уменьшали на листе бумаги, что также свидетельствует о нарушении ориентации в пространстве. Путали направление линий, заходили за другие линии, а также забывали элементы. Нормативно развивающиеся дети справились с заданием лучше, однако в группе также присутствовал один ребенок с низкими показателями по данной методике.

В экспериментальной группе при выполнении теста «Сложная фигура» дети были сконцентрированы на задании, внимательно выполняли действия по инструкции. Однако многие дети обладают нулевым и первым уровнем выполнения задания, проявляющиеся в том, что фигуры детей были не похожи на исходную фигуру, либо включали в себя отдельные элементы исходной фигуры. Дети контрольной группы справились с заданием лучше. У детей преобладает второй и третий уровни развития пространственного восприятия, что соответ-

ствуует возрастной норме. Однако в данной группе также был выявлен ребенок с низким показателем по данной методике.

По итогам диагностики и дальнейшего ее анализа, можно сделать вывод о том, что дети с диагнозом задержка психического развития выполняют задания на низком уровне, что свидетельствует о том, что пространственное восприятие у детей не сформировано, либо слабо развито, в то время как дети констатирующей группы показывают средние и высокие результаты по обеим методикам.

Литература:

1. *Ананьев, Б.Г.* Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 302 с.
2. *Дунаева, З.М.* Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития/ З.М. Дунаева – М. : Советский спорт, 2006. – 144 с.
3. *Павлова, Т.А.* Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников/ Т.А. Павлова. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 62 с.

Взаимосвязь самоконтроля и жизнестойкости у студентов с инвалидностью с разным уровнем самостоятельности

Морозова М.И.

магистрант факультета

дистанционного обучения

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

marcellina185@mail.ru

Научный руководитель – Одинцова М.А.

В настоящее время, с развитием идей инклюзии, появились возможности для самореализации людей с инвалидностью [1]. При психологическом консультировании и педагогическом сопровождении людей с инвалидностью, важно понимать их личностные особенности, а также видеть возможность активизации их внутренних ресурсов, помочь им самоактуализироваться и самоактивизироваться. Изучение проблемы самоактивации личности с ОВЗ – относительно новое направление в психологии [2].

В 2018–2019 гг. было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 171 человек в возрасте от 17 до 55 лет, из них 102 женщины и 69 мужчин. Образовательный статус: студенты – 67 % (114 человек, из них 57 студентов с инвалидностью, 57 студентов без инвалидности), работающие взрослые – 33 % (57 человек, из них 27 работающих с инвалидностью, 30 работающих без инвалидности). В исследовании были использованы следующие методики: методика самоактивации (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, 2018), опросник самоконтроля (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров, 2016), тест жизнестойкости (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, 2013), проективная методика «Траектория» (Д.А. Леонтьев, А.Е. Миюзова, 2016).

Были проанализированы различия в самоактивации, самоконтроле, жизнестойкости у студентов с инвалидностью и без инвалидности и работающих людей с инвалидностью и без инвалидности. Все различия (кроме шкалы «Самоконтроль») значимы на уровне $p < 0.01$ (критерий Краскела-Уолеса).

При попарном сравнении групп с помощью критерия Манна-Уитни была выделена самая уязвимая группа – студенты с инвалидностью.

Далее были выделены группы студентов с инвалидностью с разным уровнем самостоятельности и проанализированы различия в самоконтроле, жизнестойкости, психологической и физической активации. Все различия значимы на уровне $p < 0.01$ (критерий Краскела-Уолеса).

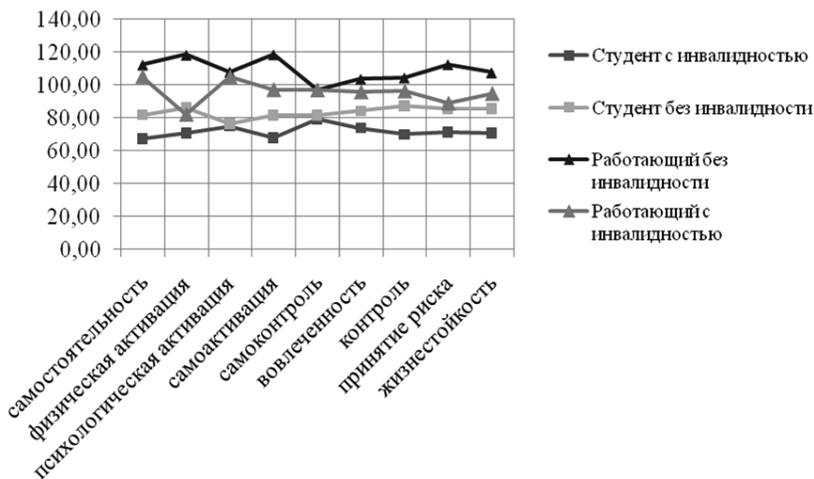


Рис.1. Выраженность показателей самоактивации, самоконтроля и жизнестойкости в четырех группах (ср. ранг)

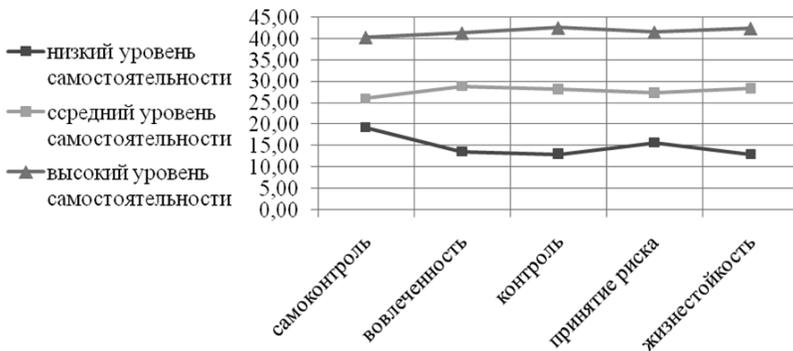


Рис.2. Выраженность самоконтроля и жизнестойкости в группах студентов с инвалидностью с разным уровнем самостоятельности. (ср. ранг)

Установлено, что наиболее низкий уровень самоконтроля, жизнестойкости, психической и физической самоактивации у студентов с инвалидностью с низким уровнем самостоятельности, а наиболее высокий у студентов с инвалидностью с высоким уровнем самостоятельности.

С помощью критерия Спирмена была проанализирована взаимосвязь самоконтроля и жизнестойкости у студентов с инвалидностью с разным уровнем самостоятельности. Самоконтроль в группах студентов с высоким уровнем самостоятельности не связан с жизнестойкостью, то есть не усиливает жизнестойкость, не способствует ее повышению. В группе студентов с инвалидностью со средним уровнем самостоятельности самоконтроль усиливает включённость в деятельность. В группе студентов с инвалидностью с низким уровнем самостоятельности самоконтроль способствует повышению жизнестойкости, на основании чего можно создавать программы психологических тренингов по повышению уровня самоактивации и жизнестойкости студентов данной группы.

Литература:

1. *Айсмонтас Б.Б.* Высшее профессиональное психологическое образование студентов с ОВЗ на основе дистанционных технологий: от мотивации избегания неудачи – к мотивации достижения успеха // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 февраля 2012 г. / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М. : МГППУ, 2012. С. 145–149
2. *Одинцова М.А., Айсмонтас Б.Б., Куляцкая М.Г.* Факторы самоактивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. Вып. 1.

Особенности речевого дыхания у детей младшего школьного возраста с дизартрией

*Насретдинова И.Ф.
студент института
психологии и образования
КФУ ИПИО, Казань, Россия
irina_n_97@mail.ru*

Научный руководитель – Артищева Л.В.

Одной из наиболее распространенных патологий речевой функции является дизартрия. Основными признаками дизартрии являются дефекты звукопроизношения и голоса, сочетающиеся с нарушениями речевого дыхания. Речевое дыхание нарушается за счет недостаточной иннервации дыхательной мускулатуры [2]. Нарушения дыхания приводят к нечеткости («смазанности») речи, влияют на ее темп (речь может быть замедленным или ускоренным).

В эксперименте принимали участие 20 учащихся второго и третьего класса. По данным ПМПК у всех исследуемых экспериментальной группы логопедическое заключение – ОНР III уровня, дизартрия и ФФНР, дизартрия. Возраст детей – 8–9 лет. Для определения уровня сформированности речевого дыхания у детей младшего школьного возраста с дизартрией использовалась *методика обследования Е.Ф. Архиповой «Исследование просодической стороны речи»*.

Качественный и количественный анализ результатов эксперимента

1. экспериментальная группа: высокий уровень выявлен у 10 % младших школьников; уровень выше среднего выявлен у 30 %; средний уровень свойственен

- 30 % младшим школьникам; низкий уровень выявлен у 20 % младших школьников с дизартрией; речевое дыхание не сформировано у 10 % испытуемых;
2. контрольная группа: высокий уровень сформированности речевого дыхания выявлен у 10 % младших школьников с дизартрией; уровень выше среднего выявлен у 40 % младших школьников; средний уровень выявлен у 30 % испытуемых; низкий уровень выявлен у 10 % младшего школьника с дизартрией; речевое дыхание не сформировано у 10 % испытуемых.

Высокий уровень. Детям свойственен диафрагмальный тип дыхания. Дети, получившие 4 балла, способны дифференцировать ротовой и носовой вдох и выдох. Выдыхаемой воздушной струе характерны сила и целенаправленность. Такие дети речь начинают на выдохе. Отмечается хороший объем речевого дыхания.

Уровень выше среднего. Детям данной группы свойственен диафрагмальный тип дыхания. Эти младшие школьники способны дифференцировать носовой и ротовой вдох и выдох. У них объем и сила выдоха являются сниженными. Речь эти дети начинают на выдохе. При этом объем речевого дыхания является ограниченным.

Средний уровень. Детям со средним уровнем свойственен диафрагмальный тип дыхания. У них отмечена аритмичность вдоха и выдоха. Объем и сила выдоха являются малыми. Этим детям свойственна недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха. Речь начинается на выдохе, однако речевой выдох ослаблен.

Низкий уровень. Детям данной группы свойственен верхнеключичный тип дыхания. У них наблюдается аритмичность как вдоха, так и выдоха. Объем и сила выдоха малы. Эти дети не способны дифференцировать ротовой и носовой вдох и выдох. Речь у детей данной группы возможна на вдохе. У детей отмечается дискоординация дыхания и фонации.

Речевое дыхание не сформировано. Дети с заданиями не справились.

Таким образом, проведенное исследование уровня сформированности речевого дыхания у детей младшего школьного возраста с дизартрией показало, что у них речевое дыхание сформировано на среднем уровне и уровне выше среднего, однако есть дети с низким уровнем сформированности речевого дыхания и дети, речевое дыхание которых не сформировано. Поэтому с детьми младшего школьного возраста с дизартрией необходимо проводить систематическую и целенаправленную работу по формированию у них речевого дыхания.

Одним из эффективных средств коррекционной работы для детей с речевыми нарушениями является логопедическая ритмика. Логоритмика – это комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Разнообразные средства, используемые на логоритмических занятиях, способствуют развитию дыхания, голоса, темпа, ритма речи, ее интонационной выразительности [1]. Кроме того, различные упражнения, сочетающие в себе движение, музыку и речь, способствуют формированию правильного звукопроизношения и фонематического слуха и позволяют более эффективно развивать артикуляционную, мимическую, тонкую и общую моторику.

Литература:

1. *Белякова Л.И.* Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова; под ред. Л.И. Беляковой. М.: Книголюб, 2004.

2. Шелгунова Н.Б. Особенности проявления дизартрии при различных поражениях зон головного мозга // Молодой ученый. 2017. № 20.

**Личностные особенности волонтеров,
оказывающих помощь детям с тяжелыми
множественными нарушениями развития и слепоглухотой**

*Неклюкова М.Б.
магистрант факультета
специальная и клиническая психологи
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kruk_76@mail.ru*

Научный руководитель – Ткачева В.В.

Волонтерство можно рассматривать как часть индивидуального стиля жизни, который позволяет проявлять социальную активность в соответствии личными ценностями и запросами. В современных реалиях рыночных отношений происходит перестройка всех сфер жизни, приветствуется индивидуализация и конкуренция, карьерный и финансовый успех. Однако, успешность не всегда может принести полное удовлетворение людям, обладающим стремлением к проявлению гуманистических ценностей, которое находится на неосознаваемом уровне. Человек становится добровольцем тогда, когда в его жизни наступает переломный этап переоценки ценностей и поиск дополнительных жизненных смыслов. Любая волонтерская помощь требует от человека проявления определенных личностных качеств и побуждающих мотивов к деятельности [6]. Основным направлением волонтерской работы является помощь детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития и врожденной или приобретенной слепоглухотой. Эффективность развития личности ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) и его социальной адаптации напрямую зависит от организации комплексной поддержки, качественной развивающей среды и ухода, а также формированию принимающей позиции в социуме.

Исследование проблемы мотивации волонтерской активности позволяют говорить о том, что формирование мотивов происходит как по внутренним, так и по внешним причинам (1,8). Благотворительные и церковные организации, средства массовой информации знакомят населения с различными формами заболеваний и нарушений в развитии, приводящих к инвалидности и необходимости проявлять уважение и оказывать поддержку людям с ОВЗ, что способствует признанию позитивного статуса добровольцев и формированию внешних причин для проявления социальной активности. Основными внутренними причинами мотивации к социальному волонтерству являются религиозные и гуманные ценности, а также альтруистическая направленность личности. Большую роль, в актуализации желания помогать людям, играет усвоение норм просоциального поведения: нормы социальной ответственности, чувства морального долга, милосердия, а также способность к активному и уважительному сопереживанию другой личности [1,3,4,5]. В исследованиях деятельности волонтеров, помогающих детям с ОВЗ, отмечается, что проявление социальной активности связано с достаточно высоким уровнем саморазвития и желанием дальнейшего личностного роста. Также в структуре мотивации добровольцев присутствуют

группы мотивов расширения социальных контактов и поиска единомышленников, а также компенсаторные мотивы, основанные на чувстве одиночества и решении актуальных психологических проблем, и мотивы выгоды: получение общественного признания и освоение новых видов деятельности, приобретение профессионального опыта и связей [1,3].

Одна из проблем феномена волонтерства заключается в том, что любое оказание помощи детям с ТМНР связано с активными эмоциональными переживаниями, что может приводить к снижению энтузиазма и активности. Руководители благотворительных проектов отмечают, что период работы добровольцем является определенным этапом и занимает от одного до трех лет, так как работа перестает приносить радость и удовлетворение, превращается в рутину [2]. Наше исследование было посвящено определению актуального эмоционального состояния добровольцев в различные периоды работы и выявлению индивидуальных мотивов первичной и поддерживающей мотивации, для формирования групп обучения и составления программ психопрофилактики. Исследование проводилось на базе проектов Православной помощи «Милосердие» Дети -Про», фонда «Подари Жизнь» и в рамках работы интегративного лагеря фонда «Со-единения».

В результате проведенного исследования при помощи авторских анкет-опросников, направленных на изучение формирования мотивов к волонтерской деятельности, структуры первичной мотивации и выявление мотивов поддерживающей мотивации, нам удалось определить, что регуляция социальной активности волонтеров данных групп в основном имеет идеалистические основы. Формирование просоциального поведения волонтеров, помогающих детям с ТМНР и с бисенсорными нарушениями основано на знакомстве в молодом возрасте (14–22 лет) с проблемами инвалидности детей, а также с личными переживаниями по поводу здоровья и судьбы лиц с ОВЗ из ближайшего окружения и усвоением внутрисемейных гуманистических ценностей. Многие волонтеры данных групп пришли работать в проекты для получения нового опыта в профессии и приобретения уверенности в своих силах. Анализ эссе-интервью добровольцев показал, что мотивы личностного роста и расширения социальных связей являются самоподдерживающими для продолжения оказания помощи, однако высокая эмоциональная включенность в жизнь подопечных, идеалистичность и нацеленность на успешный результат деятельности и высокий Локус контроля (тест СЖО Леонтьев А.Д.) могут приводить к возникновению эмоционального и физического перенапряжения. По результатам обследования участников проектов были составлены программы обучения и психологической поддержки с элементами профилактики эмоционального выгорания, реализация которых помогла добровольцам справиться со снижением энтузиазма, первыми трудностями и эмоциональными переживаниями.

Опираясь на результаты исследования можно сделать вывод, что в любой волонтерской организации должна присутствовать обучающая структура и центр психологической поддержки. Особенное значение приобретает регулярное проведение диагностики актуального психологического состояния и личностных особенностей волонтера, работающего с детьми с ОВЗ. Полученные данные могут быть полезны для определения необходимости индивидуального обучения и психопрофилактики, поддержания мотивации, а также для оптимального выбора направлений работы волонтера в проекте.

Литература:

1. *Азарова Е.С., Яницкий М.С.* Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности/ Вестник Томского государственного университета. 2008 № 306. С.120–125
2. *Белановский Ю.С.* Корпоративное и социальное волонтерство. Опыт брендов, мнения экспертов. – Москва: Омега-Л, 2017
3. *Клепикова А.А.* Добровольцы благотворительной организации в государственном учреждении для людей с тяжелой инвалидностью: конструкты волонтерства и профессионализма/ Журнал исследования социальной политики. Том 9, № 3, С.391–416
4. *Косова У.П.* Мотивация волонтерской деятельности/ Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки» 2012. № 2 (20). С.123–127
5. *Стегний В.Н., Никонов М.В.* Мотивация волонтерской деятельности/ Вестник ПНИУ. Социально-экономические науки. 2018 № 1. С.146–156
6. *Ткачева В.В.* Психолого-педагогическое сопровождение молодого инвалида с тяжелыми и множественными нарушениями развития в процессе социализации. – Москва, 2–3 ноября 2017 // Развитие российской дефектологической науки и практики, в современном образовательном пространстве: новый взгляд: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников II Всероссийского съезда дефектологов. -М.,2018–452 с. С.89–98

Совершенствование подходов к преодолению задержки речевого развития у детей 3–4 лет

Никифорова Е.Э.

*студент психолого-педагогического института
ФГБОУ ВО МАГУ, Мурманск, Россия
katerina060397@yandex.ru*

Научный руководитель – Афонькина Ю.А.

Младший дошкольный возраст является важным этапом в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Процесс становления речи очень индивидуален и зависит от многих факторов, но в последнее время количество детей с речевыми проблемами значительно увеличивается, что не может не беспокоить. В связи с чем, очевидна необходимость раннего выявления и своевременной коррекции нарушений в развитии ребенка. Ведь грамотно организованная ранняя коррекция помогает предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития.

Выдающиеся педагоги и психологи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) давно показали важность раннего возраста, охватывающего чувствительные периоды целого ряда функций в психическом развитии ребенка, то есть те периоды, когда данная функция особенно чувствительна к внешним воздействиям и развивается под их влиянием.

Так, преодоление задержки речевого развития ребенка становится все более актуальной проблемой, и сейчас, в рамках психологии и педагогики прослеживаются попытки исследователей найти новые подходы, отвечающие потребностям и интересам «современного» ребенка, определяется пространство, содержание и способы взаимодействия с детьми.

Поскольку детство является временем активного социального развития ребенка, освоения им социокультурных норм, можно предположить, что и логопедическую работу по преодолению задержки речевого развития необходимо обогатить новыми социокультурными практиками, инновационными подходами, источником которых может стать детская субкультура, основное значение которой заключается в приобретении социальной компетентности, самореализации, психотерапевтической и культуuroохранительной функций [1].

Детская субкультура представляет собой совокупность разнообразных форм активности, в которой происходит формирование целостного жизненного опыта ребенка и удовлетворяются важнейшие потребности, и включает в себя:

- правила вступления и выхода из различных форм и видов детской деятельности, разнообразные ритуальные компоненты детского общения, разрешения спорных, конфликтных ситуаций;
- детский фольклор – колыбельные песни, прибаутки, потешки, считалки;
- детский юмор (анекдоты, розыгрыши, поддевки), смеховой мир детства (перевертыши, истории-небылицы, детские садистские стишки);
- своеобразные увлечения: детское собирательство и коллекционирование;
- способы и формы свободного времяпрепровождения, среди которых ведущее место занимают разнообразные виды игровой деятельности и продуктивные виды деятельности, а также походы в «особые, страшные» места;
- детская картина мира – особая система мировоззренческих знаний, которая включает в себя совокупность представлений, смысловых отношений, охватывающих основные стороны взаимодействия ребенка с миром [1,2].

Однако, изучая содержание компонентов детской субкультуры, можно заметить, что авторы в своих работах не отражают одну из наиболее важных сфер развития современного ребенка – мульткультуру, которую можно определить как совокупность предпочитаемых и осуждаемых детьми определенного возраста мультобразов, отражающих нормативные образцы, определенные личностные качества, характерные действия и поступки. Именно через мультобразы взрослые транслируют ребенку представления о добре и зле, социально одобряемом поведении. Изучение предпочитаемых и осуждаемых мультперсонажей имеет диагностическое значение для понимания процессов социализации как конкретного ребенка, как и детского сообщества в определенный исторический период.

Целью планируемого исследования стало изучение мульткультуры как компонента детской субкультуры, способствующего преодолению задержки речевого развития у детей 3–4 лет.

Объектом исследования явилась детская субкультура, а предметом – мульткультура как компонент детской субкультуры.

Гипотезой выступило предположение о том, что, что предпочитаемые мультобразы отражают значимые для ребенка образцы поведения, а значит, могут стимулировать и речевое развитие.

С учетом этих компонентов исследования мы спланировали эмпирическую часть работы и сейчас представим ее проект.

При комплектовании выборки мы планируем учесть возрастные и гендерные различия. Выборку составят 20 девочек и 20 мальчиков 3–4 лет и 4–5 лет. В рамках исследования мы хотим посмотреть динамику мультобразов в развитии и отметить гендерные различия. Так же в исследовании примут участие родители детей.

Планируемыми результатами исследования выступают:

- получение информации об интенсивности вовлечения детей в мультикультуру;
- выявление степени и форм участия родителей в освоение ребенком мультикультуры;
- определение предпочитаемых и осуждаемых детьми мультперсонажей, отражающих положительные и отрицательные образцы поведения, и предпочитаемых мультсюжетах, в которых объективируются потребности детей в познании, общении, признании, самореализации;
- выявление зависимости особенностей мультобразов от их этической оценки детьми; о способах подражания детьми мультперсонажам, раскрывающим механизмы идентификации.

Полученные данные дадут нам не просто представление о тенденциях социокультурного развития современного дошкольника, но и обогатят представление о развитии современного ребенка, кроме того они дадут возможность отобрать рациональные психолого-педагогические средства по оптимизации психического развития детей. И в дальнейшем, мы планируем применить результаты в отношении речевого развития детей 3–4 лет, поскольку речь сама по себе тоже имеет социокультурную природу.

Таким образом, для того чтобы усовершенствовать имеющиеся или создать новые подходы к преодолению задержки речевого развития у современных детей, необходимо идти от детской субкультуры, от интересов детей и их детского мира.

Литература:

1. *Абраменкова, В.В.* Социальная психология детства: учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.
2. *Осорина, М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых – СПб, 2000. – 369 с.

Самоактивация подростков из числа сирот как условие реализации личностного потенциала

Оголь М.П.
студент факультета
дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mariaogol@bk.ru

Научный руководитель – Одинцова М.А.

Современные междисциплинарные исследования сиротства подтверждают проблему социализации и адаптации выпускников государственных учреждений к самостоятельной жизни. Проблема связана с особенностями социальной ситуации развития подростков-сирот в государственных учреждениях, а так же опытом психологической травмы разрыва семейных связей. На развитие подростков в учреждениях влияют следующие депривационные факторы: отсутствие свободы выбора, подавление спонтанной активности и механизмов самоопределения в сторону требований режима, дисциплины и, часто, невозможность уединиться [3]. Такие факторы влияют на формирование личностных особенностей, затрудняющих процесс социализации: низкий уровень самосознания, незнание и непринятие себя, неспособность к самоопределению и

сознательному выбору профессии и жизненного пути, сниженная внутренняя активность, отказ от ответственности за свои действия, иждивенческая позиция.

В современной отечественной психологии исследуется проблематика личностных ресурсов, способствующих успешной социализации и совладанию с жизненными трудностями. Наиболее полно этот феномен рассмотрен в рамках концепции о личностном потенциале, разрабатываемой Д.А. Леонтьевым [1]. Данная концепция связана с признанием важности роли личностной активности в достижении благополучия, и разрабатывается в рамках системно-деятельностного подхода А.Г. Асмолова.

Анализ концепции личностного потенциала, привел к выявлению такого важного для развития фактора, как внутренняя активность субъекта, основанная на саморегуляции. Личностный потенциал, как интегральная характеристика, определяет уровень личностной зрелости и сформированности процессов самодетерминации. Важным периодом в формировании личностной активности является подростковый возраст, период второго рождения личности.

На основе уже имеющихся исследований, в психологическую науку введено понятие «самоактивации» (М.А. Одинцова, Б.Б. Айсмонтас, М.Г. Куляцкая), как интегрального психологического образования, которое является одним из условий реализации внутреннего потенциала личности [2]. Самоактивация выступает стержнем для развития личностной активности и взаимосвязана со множеством «само»: самостоятельность, самодетерминация, самоконтроль, самоорганизация и т.д. Самоактивация – это личностный ресурс, базирующийся на: самостоятельности при решении жизненно важных задач, личностной и поведенческой активности, стремлении к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний.

В структуру самоактивации включены три компонента: физическая активация, самостоятельность и психологическая активация. Каждый из компонентов связан с различными уровнями активности: индивидуальным, личностным и субъектно-деятельностным, соответственно. То есть, понятие самоактивации включает разные виды ресурсов, составляющие личностного потенциала: физиологические (на уровне физической активации), психологические (на уровне самостоятельности), материальные и социальные, опосредованно, в деятельности (на уровне психологической активации).

Таким образом, можно говорить о самоактивации, как интегральном образовании, охватывающем все уровни реализации личностного потенциала, за счет внутренней активности субъекта.

Литература:

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва, 2011.
2. *Одинцова М.А., Айсмонтас Б.Б., Куляцкая М.Г.* Факторы самоактивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) // Изв. Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. Вып. 1.
3. *Фоминых Е.С.* Проблема виктимогенного потенциала в феноменологии сиротства: социальная депривация как фактор формирования позиции жертвы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26).

К вопросу о формировании профессионально-трудовых навыков у молодых лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Озерова В.А.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
valeryoz@yandex.ru*

Научный руководитель – Ткачева В.В.

В настоящее время после окончания школы далеко не все молодые люди с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) имеют в достаточной степени сформированные профессиональные навыки и возможности для трудоустройства. Иногда работа в интегративной ремесленной мастерской является единственной возможностью для молодого человека с ТМНР включиться в продуктивную деятельность, соответствующую его возрасту.

Одним из самых популярных ремесел, которым обучают молодых людей с ТМНР в различных мастерских, школах и колледжах, является ткачество. Важной задачей при обучении молодых людей этому ремеслу является определение действительного уровня их возможностей и зоны их ближайшего развития, а также своевременное выявление ошибок, затрудняющих дальнейшее продвижение в освоении ремесла.

Для решения этой задачи мы проанализировали процесс ткачества, разложили его на множество отдельных операций, и составили диагностическую карту, включающую в себя: подробный перечень сгруппированных по этапам работы и пронумерованных операций, графы для оценки степени самостоятельности выполнения каждой из них, графу для информации о наблюдаемом, даты заполнения, графу для записи комментариев (например, при каких обстоятельствах производилось наблюдение, какие особенности выполнения были замечены и т.д.), а также информацию для перевода качественных показателей в баллы.

Данная диагностическая карта подходит для использования при обучении ручному ткачеству с челноком на ткацкой раме в технике полотняного переплетения. Эта техника является одной из самых простых и доступных для освоения, а потому широко используется при обучении ткачеству лиц с ограниченными возможностями здоровья. При необходимости диагностическая карта может быть адаптирована и под другие техники ткачества как на ткацких рамах, так и на простых станках.

Диагностическая карта позволяет:

- определить уровень самостоятельности выполнения отдельных операций в процессе ткачества;
- оценить уровень сформированности навыка ткачества;
- определить зоны актуального и ближайшего развития в процессе обучения ткачеству;
- облегчить анализ возникающих трудностей, путем более точного выявления неосвоенных или неверно освоенных трудовых операций, затрудняющих дальнейший процесс ткачества, для целенаправленной работы над их преодолением;

- во время наблюдения или совместной работы быстро фиксировать результаты в диагностической карте;
- переводить зафиксированные в таблице значения в баллы для осуществления количественного анализа;
- фиксировать состояние навыков ткачества в разные периоды времени для осуществления мониторинга и оценки эффективности используемых приемов обучения;
- выявлять наиболее типичные трудности, возникающие в процессе ткачества;
- облегчить совместную работу специалистов за счет обеспечения единого понятного аппарата и возможности максимально четко обозначить встречающиеся трудности и необходимую степень сопровождения на каждом конкретном этапе работы.

Данная диагностическая карта активно используется в нашем исследовании с целью выявления часто встречающихся трудностей и оценки эффективности приемов, используемых для их преодоления.

Литература:

1. *Ремесленные мастерские: от терапии к профессии* / Сост. Ю.В. Липес. – М.: Тервинф, 2004.
2. *Ткачева В.В.* Особенности профдиагностики и изучения возможностей ребенка со сложным дефектом к овладению профессией//Теоретическое обоснование и практическое обеспечение помощи детям с ОВЗ./ Материалы Международной научно-практической конференции, Москва 10–11 декабря 2015 г.//Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 4. – М.: АСОУ, 2015.
3. *Ткачева В.В.* Профориентационная психодиагностика лиц со сложным дефектом// Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24685>

Совершенствование форм и направлений социальной работы с многодетными семьями в условиях города

*Пиеничникова В.С.
магистрант факультета
социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Михайлова Т.А.

В настоящее время современное общество всерьез обеспокоено проблемами семьи, ее функционирования и адаптации к новым социально-экономическим условиям. К сожалению, сегодня в РФ сложилась достаточно неблагоприятная демографическая ситуация, которая ведет к негативным не только демографическим, но и социально-экономическим последствиям.

Согласно статистическим данным в настоящее время в России преобладающим типом семьи является бездетная или однопотная, сократилось и количество многодетных семей. Тогда как в XX-ом веке в России преобладал многодетный тип семей. К сожалению, с 90-х годов XX века смертность населения стала превышать рождаемость, что вело к естественной убыли населения страны. Рождаемость стала сокращаться, а уровень смертности значительно вырос. В связи с этим проблема естественного воспроизводства населения стала весьма актуальной.

Согласно Российскому законодательству, многодетной семьей считается, если в ней родились или воспитываются трое и более (в том числе и усыновленных) детей, до достижения младшим из них возраста 16 лет. В том случае если 16-летний ребенок является обучающимся в образовательной организации, реализующей общеобразовательные программы, то многодетность семьи сохраняется до его 18 лет.

Со стороны современной науки проявляется интерес к проблемам многодетных семей, способам и формам социальной работы с ними. Данный интерес вызван тем, что именно многодетные семьи в условиях кризиса и социально-экономической нестабильности среди других категорий семей занимают одно из первых мест. Усугубление их экономических, социально-педагогических проблем связано с ложным представлением общества о девиации многодетных семей и невозможностью решения их проблем. Именно многодетная семья, выполняя свои естественные функции, может способствовать постепенному формированию правильного образа семьи с более чем одним ребенком, вступлению в жизнь трудоспособного, здорового поколения и осуществить социальные и экономические преобразования в стране в целом. В связи с этим необходимо совершенствовать формы и направления социальной работы такой категорией семьи.

В ходе теоретического исследования научной литературы и субъективной позиции самих членов многодетных семей были выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются многодетные семьи и которые отрицательно влияют на процесс их жизнедеятельности. Автором работы было проведено исследование, которое позволило выявить мнение многодетных семей, как получателей социальных услуг, о эффективности форм и направлений социальной работы, проводимой с ними. На первом этапе было проведено анкетирование, респондентами которого стали члены многодетных семей, проживающие в городе Москва. Разработанная анкета состояла из 4 блоков: общие вопросы, социально-экономического, социально-педагогического, социально-правового.

В первом блоке респондентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся возраста, количества детей в семье, типа семьи, трудовой занятости. Второй блок представлен вопросами о льготах, пособиях и выплатах, которые осуществляются для данной семьи. Третий блок, включал вопросы по воспитанию детей, социально-психологической и педагогической помощи и поддержке родителям со стороны органов социальной защиты.

Четвертый – вопросы, связанные с получением путевок в оздоровительные лагеря и санатории, предоставлении скидок в аптеках, с уровнем их правовой грамотности и информированности о положенных им по закону льготах, пособиях и разных выплатах, субсидиях и т.д.

В опросе приняли участие 40 семей, в возрасте от 25 до 50 лет, средний возраст составил 35 лет, 60 % респондентов воспитывают 4 и более детей.

Комплексный анализ проведенного исследования позволил выявить, что большинство многодетных семей (72 %) имеют низкий уровень информированности членов многодетных семей о доступных им, в соответствии с законодательством, мер помощи и поддержки. Большинство опрошенных родителей не имеют представления о том, чем они могут воспользоваться и каким образом это возможно реализовать, так же не понимают различий между теми

или иными видами льгот или пособий. При посещении учреждений системы социальной защиты, у 42 % родителей возникли проблемы с оформлением льгот, сбором документов и т.д.

Одной из эффективных форм работы с многодетными семьями является создание информационного пространства для многодетных семей разных районов города Москвы с использованием технологии социального консультирования. Информационное пространство рассматривается как совокупность объектов, которые вступают во взаимодействие друг с другом, также сами технологии, обеспечивающие такое взаимодействие. В информационное пространство входят информационные ресурсы, средства информационного воздействия и информационная инфраструктура. В центре данного пространства находится субъект, который в процессе деятельности создает информацию, накапливает ее и передает. Субъект – государственные органы системы социального обслуживания, общественные организации, волонтеры-консультанты. Основными компонентами являются: информационные ресурсы, которые содержат данные, сведения и знания; организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие информационного пространства; средства информационного взаимодействия на граждан и организаций, обеспечивающих им доступ к информационным ресурсам.

Согласно нашему исследованию, информационное пространство должно охватывать организации, учреждения, где наиболее часто бывают многодетные семьи. Таким образом, в информационное пространство входят: учреждения дополнительного образования (дома творчества), товарищества собственников жилья, детские поликлиники, общественные организации, органы ЗАГС, учреждения системы социальной защиты. Информационными ресурсами могут выступать: консультативные пункты, информационные стенды в жилых домах, детских поликлиниках, в органах загс, информационные буклеты с разъяснениями о льготах и пособиях для многодетных семей, размещение актуальной информации на сайтах ТСЖ в доступных формах.

Таким образом, разработанная модель информационного пространства, способствует повышению уровня информированности о предоставляемых формах социальной помощи и поддержки, а соответственно, это в свою очередь, даёт возможность многодетной семье минимизировать основные проблемы, оказывающие негативное воздействие в процессе их жизнедеятельности.

К вопросу об изучении особенностей установления эмоционально-коммуникативного контакта с лицами, имеющими тяжелые множественные нарушения

*Рябова Н.А.
магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ryabova-natalia@hotmail.com*

Научный руководитель – Ткачева В.В.

Эмоциональный контакт как форма взаимодействия подразумевает двусторонние отношения, образующиеся на основе понимания и принятия каждым из участников друг друга как личностей. Основой формирования эмоционального контакта являются психологические механизмы подражания: уровень идентификации, отождествления себя с другим, возможность разделить с ним свои переживания. Все перечисленное напрямую зависит от того опыта общения, который человек имел на протяжении своей жизни.

Поскольку особенности (как физические, так и поведенческие) лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) неоднородны по своим проявлениям, каждый из них требует к себе особого внимания и подхода при включении в любую деятельность с целью достижения максимальной вовлеченности.

Каждый педагог рано или поздно сталкивается с тем, что его подопечный полностью отказывается выполнять какую-либо деятельность. Такая неприязнь к новым видам деятельности нередко проявляется как следствие предыдущего негативного опыта взаимодействия с людьми: скорее всего, предыдущий педагог, с которым взаимодействовал человек, не смог найти к нему подход. Чтобы исключить повторения такой ситуации, педагогу следует заблаговременно изучать не только поведение ученика на территории центра или школы, но и в домашних условиях (через изучение ближайшего окружения), чтобы использовать эту информацию в работе с конкретным воспитанником.

В нашей работе представлен диагностический инструментарий, позволяющий собрать и изучить большой блок информации о человеке с ТМНР, а именно:

- интересы (в том числе специальные);
- состав семьи и условия проживания;
- способы общения с членами семьи, выражения протеста, симпатии, антипатии и т.д.;
- особенности индивидуальной чувствительности, вызывающие негативную и позитивную эмоциональную реакцию у воспитанника (запахи, звуки и т.д.);
- особенности лиц (помимо членов семьи), с которыми воспитанник охотно взаимодействует, с кем есть эмоциональный контакт;
- индивидуальный словарь обучающегося, употребляемый в общении: слова, жесты, вокализации, и особенности их значения;

Разработанный диагностический инструментарий для изучения эмоционально-коммуникативных контактов человека с ТМНР во всех сферах его жизни позволит педагогу быстро и эффективно найти с ним общий язык и избежать проявлений негативизма.

Литература:

1. *Бояршинова О.С., Пайкова А.М.* и др, под ред. Битовой, А. Л., Бояршиновой О.С. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития/ – М.: Теревинф, 2018. – 114 с.
2. *Беркович М.* Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. – Изд. 2-е. СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2018. 96 с.

Коррекция детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с аутизмом, на примере использования нетрадиционных техник рисования

Ряженова М.А.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nogovama95@gmail.com*

Научный руководитель – Артемова Е.Э.

На современном этапе развития специальной системы образования взаимодействию с семьями воспитанников уделяется большое внимание. Это объясняется тем обстоятельством, что во взаимоотношениях родителей и их детей с ограниченными возможностями здоровья проявляются следующие проблемы: неадекватное оценивание своего ребенка, гиперопека, жестокое обращение, снижение эмоциональных контактов, нежелание принятия диагноза ребенка, страхи, продолжительные депрессии и многое другое. Особую группу составляют семьи, воспитывающие ребенка с расстройством аутистического спектра. В формировании детско-родительских отношений в данных семьях оказывает огромное влияние эмоциональная отгороженность ребенка и несформированность родительской позиции у взрослого [3]. Развитие и социализация ребенка с особенностями в развитии напрямую зависит от благополучной семейной ситуации, от активного участия родителей в жизни ребенка, от правильно использованных воспитательных действий. Именно по этой причине помощь детям с ограниченными возможностями здоровья требует социально-психологической поддержки их семей.

Содержание понятия «детско-родительские отношения» в психолого-педагогической литературе однозначно не определено. Основываясь на работах отечественных исследователей, детско-родительские отношения можно определить как избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь ребенка с каждым из родителей, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях, связанную с возрастными психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения, собственной жизненной историей, и определяющую особенности восприятия ребенком родителей и способ общения с ними. То есть, детско-родительские отношения рассматриваются как субъективное осознание человеком любого возраста характера отношений с матерью и отцом [2].

Семья аутичного ребенка, испытывающая постоянные сложности и ограничения, часто лишена моральной поддержки не только знакомых, но и близких людей. Окружающие в большинстве случаев ничего не знают о проблеме детского аутизма, и родителям бывает трудно объяснить причины разлажен-

ного поведения ребенка, его капризов, отвести от себя упреки в его избалованности. Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом соседей, с недоброжелательностью, агрессивной реакцией людей в транспорте, магазине, на улице и даже в детском учреждении. Прямым следствием этого становится аутизация самих родителей, прежде всего матерей – избегание контактов, ограничение выходов в общественные места, сужение круга друзей, замыкание на собственных проблемах. Еще одна проблема, с которой сталкиваются семьи с ребенком с расстройством аутистического спектра – излишняя тревожность матери. А.М. Прихожан (2000) определяет тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Тревожные родители, как правило, характеризуются зависимостью от мнения окружающих, частыми депрессиями, резкими перепадами настроения, гиперопекой по отношению к ребенку. В семьях с тревожными родителями у детей часто развивается пассивность и зависимость, которые вместе с особенностями при расстройстве аутистического спектра мешают гармоничному развитию и социализации, сводят на нет все психолого – педагогические воздействия со стороны специалистов.

Одним из эффективных средств в работе с семьей является арт-терапия – воздействие на человека силой искусства. Методики терапии искусством основываются на предположениях о том, что при спонтанном творчестве внутреннее «Я» выражается в визуальных формах. Использование методов арт-терапии с семьей дало возможность специалисту получить важную диагностическую информацию о связях между членами семьи, их статусах, ролях, способах коммуникации. С помощью данного средства можно получить те данные о функционировании семьи, которые с трудом поддаются анализу с помощью любых других средств (тестов или опросов) [1].

Преимущества методов арт-терапии, а именно применения нетрадиционных средств рисования, для коррекции детско-родительских отношений заключаются в следующем. Во-первых, арт-терапия является невербальным способом взаимодействия, что очень ценно, когда наблюдаются затруднения в словесном описании эмоциональных переживаний. Во-вторых, занятия с использованием оригинальных материалов (ватными палочками, поролоном, пальцами, вилкой, восковыми мелками и акварелью, коктейльной трубочкой, клеем и др.) способствуют повышению мотивации к обучению, обогащают словарный запас, создают ситуации успеха, развивают мелкую моторику. В – третьих, арт-терапевтические занятия создают положительные эмоции, помогают предотвратить тревожность и страхи, сближают членов семьи. Индивидуальное и совместное рисование помогает родственникам без страха проявлять свои чувства, что оказывает положительный эффект и укрепляет семейные отношения [1].

Занятия с применением нетрадиционных средств рисования должны происходить в определенном месте только при условии хорошего настроения ребенка. Материалы стоит подбирать исходя из интересов участников занятия. Начинать занятия с нетрадиционными средствами рисования следует с самых простых техник, например, с рисования пальчиками или ватными палочками.

На сегодняшний день остро встала проблема поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Для коррекции и гармонизации в семьях детско-родительских отношений мы предлагаем ис-

пользовать методы арт-терапии. Арт-терапия выступает средством выражения и разрешения внутренних конфликтов как у родителей, так и у детей.

Литература:

1. *Ждакаева, Е.И.* Психологическая помощь семьям средствами арт-терапии в условиях дошкольного учреждения // Омский научный вестник. – Омск, 2012. – № 1. – С. 154–157
2. *Куликов Л.В.* Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2009.
3. *Никольская О.С.* Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М., 2003.

Развитие проприорецепции у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития

Савицкая Д.И.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Steyket@mail.ru

Научный руководитель – Басилова Т.А.

В отечественной педагогике и психологии актуальной остается проблема поиска эффективных методов и способов абилитации детей со сложными нарушениями. Не менее проблематичным является определение причин затруднений в адаптации к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полноправным членом общества.

В нашей работе предпринята попытка взглянуть на данную проблематику с точки зрения сенсомоторного развития ребенка. Одной из базовых задач психического развития ребенка является осознание возможностей собственного тела. У многих детей с нарушениями в развитии имеются большие проблемы в обучении и познавательной деятельности из-за невозможности в полной мере понимать свои физические возможности и управлять собственным телом.

На данный момент известен успешный опыт применения сенсомоторных методик для обследования уровня сформированности высших психических функций у детей, имеющих достаточно сохранные аналитические системы. Большой интерес в нашей стране вызывает методика Э. Джин Айрис из книги «Ребенок и сенсорная интеграция», которую мы включили в исследование [1].

Работа с проприорецепцией имеет огромное значение у детей с сенсорными нарушениями, детским центральным параличом и расстройством аутистического спектра.

Одной из задач на первых этапах нашего исследования была попытка адаптировать диагностические пробы на двигательный праксис и проприорецепцию для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития и оценить возможность их использования для определения влияния занятий в сенсорной комнате на сенсомоторное развитие детей этой категории.

Литература:

1. *Айрес, Э. Дж.* Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Текст] / Э. Дж. Айрес [пер. с англ. Юлии Даре]. – 4-е изд. – М.: Тервинф, 2016. – С. 272.

Особенности и коррекция смыслового компонента чтения у младших школьников с нарушениями речи

Семенова Т.А.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
semenova.tane4ka96@gmail.com*

Научный руководитель – Тишина Л.А.

Проблема формирования смыслового компонента процесса чтения у младших школьников с нарушениями речевого развития является актуальной в теории и практике современного специального образования. Известно, что нарушение чтения негативно влияет на весь процесс обучения, т.к. от уровня сформированности технического и смыслового компонента зависит качество получения знаний.

Ранняя диагностика и своевременная профилактика дислексии являются эффективными мерами, позволяющими предупредить развитие речевых и неврологических расстройств, а также облегчить усвоение школьной программы. По данным исследователей А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, выявление дислексии в 1–2 классе дает возможность исправить нарушение чтения до уровня нормы у 82 % детей [1].

Исследованием теоретических и методических аспектов дислексии занимались Т.А. Алтухова, С.Ю. Горбунова, Л.Н. Ефименкова, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Н. Русецкая, И.Н. Садовникова, В.В. Строганова, Л.А. Тишина, О.А. Токарева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.

Для успешного овладения процессом чтения необходим довольно высокий уровень сформированности компонентов устной речи, ее фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматический анализ и синтез, пространственные представления, зрительный анализ, синтез, гнозис и мнзис и др. Отсутствие у ребенка какого-либо из выше перечисленных компонентов приводит к появлению трудностей при чтении.

Нарушение понимания прочитанного обусловлено тремя факторами: трудностями звуко-слогового синтеза, нечеткостью и недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения и низким уровнем сформированности словарного запаса.

Среди детей с речевой патологией самую многочисленную группу (около 40 %) составляют школьники с общим недоразвитием речи (ОНР).

Отставание в формировании компонентов речевой деятельности у детей с ОНР сказывается на правильности чтения. Дети с нарушением речи часто пользуются послоговым угадывающим чтением, допускают самые разнообразные ошибки: замены, пропуски, добавления, перестановки звуков, слогов, слов. Вследствие угадывающего чтения, отмечаются ошибки в чтении окончаний слов. Искажение слов приводит к нарушению понимания их значения, что сказывается не только на понимании конкретной информации, но и оказывает влияние на целостное понимание текста.

У детей с речевой патологией логическое мышление начинает формироваться значительно позже, чем у их сверстников. У школьников с общим недо-

развитием речи на процесс и результат мышления влияют пробелы в знаниях и нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей и явлений, что влияет на понимание смысловой стороны чтения. Младшим школьникам с ОНР легче установить связь от причины к следствию («Что произойдет, если растение не поливать?»), чем от следствия к причине («Почему засохло дерево?»). Это объясняется тем, что при умозаключении от причины к следствию устанавливается прямая связь, а при умозаключении от факта к вызвавшей его причине такая связь непосредственно не дана, т.к. указанный факт может быть следствием различных причин, которые надо специально анализировать.

При общем недоразвитии речи наблюдается неконтекстное восприятие фразы – дети воспринимают при чтении изолированные слова и притом как равноценные. Они практически не учитывают лексико-грамматические связи между словами, не всегда обладают достаточной речевой подготовкой к их восприятию. Младшие школьники с нарушениями речи часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости, так как у этих детей нет достаточной опоры на собственный опыт или какие-либо аналогии. Бедность практических морфологических обобщений, способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Словарный запас весьма ограничен. Дети не знают многих слов и, соответственно, не понимают их значения. Иногда слово понимается лишь в конкретной жизненной ситуации, а не в другом контексте. При чтении слово приобретает новый смысловой оттенок, оно выступает уже как незнакомое, поэтому вызывает трудности у детей. Школьникам с недоразвитием речи недостаточны метафоры, идиоматические выражения, сравнения.

Необходимо отметить, что, по мнению Л.А. Тишиной [3] трудности понимания содержания прочитанного у детей с нарушениями речи фиксируются не только на уровне художественных текстов, но и на уровне текстовых математических задач и любой сложности тестового материала.

У младших школьников с нарушениями речи все компоненты процесса чтения существенно отстают от нормы, вследствие чего, необходима специальная коррекционная работа, направленная на формирование технической и смысловой стороны процесса чтения.

Изучением коррекции смыслового компонента чтения занимались Т.А. Алтухова, Л.А. Гаранина, М.И. Оморокова, Е.Н. Российская, О.В. Соболева и др.

Коррекция трудностей понимания прочитанного, согласно мнению М.И. Омороковой, должна вестись последовательно, начиная с работы над пониманием слов, фраз, предложений, а только затем – текста [2].

Работа над пониманием прочитанного должна включать следующие направления: *развитие лексико-грамматического строя речи*, формирование причинно-следственной связи в предложении и в тексте. Особого внимания в процессе обучения заслуживает работа над пониманием пословиц. Сама пословица уже представляет собой минимальный по величине художественный текст, выражающий только одну мысль. Добыть общий смысл пословицы можно, только поняв переносный смысл.

Поэтапное формирование смыслового компонента чтения поможет повысить понимание прочитанного у младших школьников с нарушениями речи до уровня

возрастной нормы, а в случае с высоким уровнем понимания художественных текстов, подготовить ребенка в дальнейшем к получению знаний из учебных текстов.

Литература:

1. *Лалаева Р.И.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2003.
2. *Оморокова М.И.* Совершенствование чтения младших школьников: методическое пособие для учителя / М.И. Оморокова. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: АРКТИ, 2001.
3. *Тишина Л.А.* Особенности восприятия и понимания тестовых заданий младшими школьниками // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IV Международной научно-практической конференции / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. 2014. С. 275–280.

**Коррекция нарушений сенсорного и моторного
развития у детей дошкольного возраста со сложным
дефектом средствами сенсорной интеграции**

Сорокина О.Е.

учитель-логопед

ГБОУ «Специальная (коррекционная)

школа № 1708, Москва, Россия

oe.sorokina@yandex.ru

Метод сенсорной интеграции был разработан и предложен Э.Джин Айрес, в 1950 году. Он направлен на стимуляцию и интеграцию функционирования различных органов чувств у детей с нарушенным развитием [1].

В ГБОУ 1708 курс сенсорной интеграции Э. Джин Айрес проходят дети раннего и дошкольного возраста с задержкой речевого развития, алалией, нарушением аутистического спектра, различными двигательными расстройствами. Его целью является развитие у детей всех видов чувствительности. Для занятий сенсорной интеграцией в дошкольных отделениях оборудованы сенсорные комнаты в виде специально оборудованного пространства, в котором ребенок, вне зависимости от состояния здоровья, испытывает необычные ощущения и чувства, эмоционально раскрепощается, расслабляется, отдыхает от негативных воздействий внешней среды. Они состоят из двух частей: релаксационной и части для активных занятий.

Цикл коррекционных занятий с детьми рассчитан на 15 дней, каждое занятие проводится в индивидуальной форме с продолжительностью 30 минут. В цикл занятий входят: упражнения, направленные на развитие тактильной чувствительности пальцев рук, статического и динамического равновесия, проприоцептивной чувствительности, глагодвигательной координации.

При осуществлении адресных коррекционных воздействий целесообразна следующая последовательность методов коррекции: метод кондуктивного выполнения упражнения – метод сопряженного упражнения – метод отраженного выполнения упражнения – метод самостоятельного выполнения упражнения.

Метод кондуктивного выполнения упражнения заключается в том, что взрослый выполняет упражнение руками ребенка, сопровождая их словес-

ным описанием. Метод сопряженного упражнения характеризуется тем, что педагог начинает выполнять движение руками ребенка, а затем ребенок заканчивает его самостоятельно. Сущность метода отраженного выполнения упражнения заключается в выполнении действия по зрительному ориентиру, демонстрируемого педагогом. Метод отраженного выполнения упражнения состоит в том, что ребенок выполняет двигательное упражнение по предварительному показу в сочетании со словесной инструкцией взрослого. Метод самостоятельного выполнения упражнения заключается в выполнении двигательного действия по словесной инструкции [2, 3].

Литература:

1. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Текст] / Э. Дж. Айрес [пер. с англ. Юлии Даре]. – 4-е изд. – М.: Тервинф, 2016. – С. 272.
2. Родин, Ю.И. Развитие двигательной функции anomalно развивающегося ребенка [Текст] / Ю.И. Родин // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2016. № 2. С. 30–38.
3. Родин, Ю.И. Элементарная гимнастика [Текст] / Ю.И. Родин // Метод. реком. для педагогов, психологов дошкольных образовательных учреждений. – М.: Издательство «Гриф и К». – 2010. – 23 с.

Анализ развития социальных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра

Степанова Е.Е.

*студентка факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
eva.stepanova.90@bk.ru*

Научный руководитель – Лыкова Н.С.

Для детей с расстройством аутистического спектра характерен целый комплекс проблем как психического, так и физического развития, которые препятствуют успешному освоению адекватных форм социального поведения. Элементарные навыки социального взаимодействия складываются у детей с расстройством аутистического спектра достаточно поздно и с большим трудом, затруднен перенос и самостоятельное использование приобретенных навыков в повседневной жизни.

Расстройство аутистического спектра объединяет детей с разным уровнем психического развития, как с тяжёлыми формами интеллектуальной недостаточности, так и детей с сохранным интеллектом. При этом в трудности социальной адаптации, развития социальных навыков характерны для всех детей, входящих в спектр аутизма и все они нуждаются в специализированной коррекционно-развивающей помощи.

Согласно современным исследования наиболее эффективными методами развития социальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра являются: метод развития социальных навыков через развитие социальной игры, метод визуальных подсказок и метод социальных историй [1].

Исследование уровня развития социальных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра проводилось на базе Государственно-

го бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1794» дошкольное отделение. В исследовании принимали участие 10 детей с расстройством аутистического спектра в возрасте 5–7 лет.

Исследование социальных навыков проводилось путем анкетирования родителей и специалистов, работающих с детьми с особенностями развития. В качестве методик исследования мы использовали опросник «Лист оценки жизненных компетенций» и опросник для родителей «Оценка коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра».

В ходе исследования было выявлено, что по блокам листа оценки жизненных компетенций дети с расстройством аутистического спектра демонстрируют низкие показатели. Особо низкие показатели дети с расстройством аутистического спектра демонстрируют в блоках «бытовые навыки», «социальные навыки», «навыки необходимые для интеграции в школьную среду», что выражается в невозможности выполнения простых бытовых манипуляций, нарушении социального взаимодействия и зачастую в невозможности получать образование наравне и совместно с нормативно развивающимися сверстниками.

По результатам опросника коммуникативных навыков мы определили, что дети с расстройством аутистического спектра испытывают большие трудности в освоении коммуникативными навыками, в частности диалоговыми, что выражается в невозможности выполнения простых бытовых манипуляций, нарушении социального взаимодействия, неумении инициировать диалог, поддерживать диалог в различных социальных ситуациях, соблюдать правила диалога.

Таким образом, работа по развитию социальных навыков должна быть обязательным пунктом коррекционно-развивающей программы для ребенка с расстройством аутистического спектра.

Литература:

1. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с РАС [Book] / auth. Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррой Л.М.. - [s.l.] : Москва, 2016.

Проблематизация исследования ритмической способности в контексте становления и развития речевой функции

Стрелкова И.С.

*магистрант направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
ФГБОУ ВО МАГУ, учитель – логопед
МБУ г. Мурманска «Центра психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»,*

*Мурманск, Россия
strelkova-irina21015@list.ru*

Научный руководитель – Афонькина Ю.А.

В современном мире категория детей с особыми потребностями становится все более широкой и разнообразной. Педагоги, психологи, специалисты отмечают особое распространение среди детской популяции такой проблемы, как задержка речевого развития, к которой нередко присоединяются трудности произвольной регуляции действий, психического, моторного развития,

нестабильность эмоционально-волевой сферы. В связи с чем, в науке и практике постоянно идет разработка вопросов организации и содержания психолого-педагогического сопровождения развития детей с речевыми нарушениями. Особую актуальность приобретает проблематика, связанная с поиском и внедрением в практику таких технологий, которые позволили бы детям с трудностями в развитии не только получить необходимые знания, умения и навыки, но и способствовали естественному ходу развития ребенка. Исследователи утверждают, что такую возможность предоставляет становление у детей с особенностями в развитии способностей универсального типа. Среди таких способностей выделяют языковую, символическую и ритмическую, отмечая, что ритмическая способность человека позволяет координировать процессы сенсорной, моторной и речевой систем, объединяя их в единой способности организации деятельности в пространстве и времени [1]. Развитие этой способности прослеживается во всех видах детской деятельности. Она выступает как средство и важнейшее условие функционирования речевой, сенсорной, двигательной функций во взаимосвязи при организации деятельности и поведения ребенка в пространстве и времени.

В ходе роста и развития дети постепенно усваивают единую систему элементарных ритмических эталонов, проявляющихся в постепенно усложняющейся деятельности детей. Но трудности в развитии, как правило, препятствуют этому естественному усвоению. В таких случаях необходимо специальное педагогическое воздействие.

Анализ научных подходов и результатов исследований литературы по проблеме показало, что категория «ритмичности», как правило, изучалась в музыкальной и в речевой деятельности. В предметно-манипулятивной и продуктивных видах деятельности эта проблема стала интересовать ученых относительно недавно [2]. Авторы ввели проблему развития речевой способности в контекст изучения дизонтогенеза. Так, Медникова Л.С. выявила особенности ее становления у дошкольников с интеллектуальными нарушениями [2]. Ляпиной И.С. ритмическая способность была изучена как средство пространственно-временной организации деятельности у детей раннего возраста с перинатальной патологией ЦНС. [1].

Современной наукой доказана высокая значимость ритмической способности, ее универсальность, фундаментальность для организации всех процессов организма и развития ребенка. При этом, в работах российских исследователей, мы сталкиваемся лишь с некоторыми фактами о зарождении, проявлении, преобразовании и значимости этой способности. Соответственно, наблюдаем противоречие между высокой значимостью развития ритмической способности для последующего роста и становления всех видов деятельности ребенка и недостаточной изученностью вопроса развития этой способности.

С целью детального изучения особенностей развития ритмической способности у детей с задержкой психоречевого развития, а также определения психолого-педагогических условий, стимулирующих ее качественные преобразования, считаем значимым для современной теории и практики дефектологической науки и, в частности, логопедии, определить, как происходит формирование ритмической способности у детей с задержкой психоречевого развития 3–4 лет. В связи с тем, что ритмическая способность, развиваясь,

является основой для созревания психической деятельности, возникают соответствующие исследовательские вопросы: существует ли взаимосвязь недостатков психоречевого развития у детей с недостаточным развитием у них ритмической способности? Позволит ли включение изучения чувства ритма в психолого-педагогическое обследование более глубоко представить структуру психического дизонтогенеза при задержке психоречевого развития? Как повлияет стимулирование ритмической способности на преодоление нарушений у детей с задержкой психоречевого развития?

Таким образом, в качестве объекта изучения выступает ритмическая способность как условие и средство пространственно-временной организации психической деятельности детей. Предметом исследования является специфика развития и условия формирования ритмической способности у детей с задержкой психоречевого развития.

На основе проведенного теоретического анализа можно предположить в качестве гипотезы, что ритмическая способность детей с задержкой психоречевого развития имеет более низкие (запаздывающие) темпы формирования, характеризуется фрагментарностью и не складывается как способность универсального типа без создания специальных педагогических условий. Проверка этой гипотезы требует не только теоретической проработки, но и разработки диагностического инструментария, который должен включать в себя совокупность исследовательских методов: шкалы развития, наблюдение, проведение проб в различных видах деятельности, анализ результатов, в которых необходимо будет предполагать констатацию не только их фактического выполнения, но и качественную оценку действий ребенка.

Проведение эмпирического исследования позволит выявить особенности овладения ритмической способностью детьми с задержкой психоречевого развития, установить отношения между развитием ритмической способности и ее симптоматикой. Данные, полученные в ходе исследования, послужат основой для разработки методических рекомендаций по использованию приемов развития ритмической способности в процессе преодоления проблем в развитии у детей с задержкой психоречевого развития.

Таким образом, полученные результаты исследования будут иметь теоретическую значимость, обогащая научные представления о характере дизонтогенеза и структуре нарушения при задержке психоречевого развития. Также выявление условий и разработка приемов формирования ритмической способности могут быть полезны в практической деятельности специалистов служб раннего сопровождения и педагогов дошкольного образования.

Литература:

1. *Ляпина, И.С.* Развитие элементарной ритмической способности у детей третьего года жизни с перинатальной патологией центральной нервной системы: Дис. канд. психол. наук. СПб, 2016.
2. *Медникова Л.С.* Роль элементарной ритмической способности в социализации детей с отклонениями в развитии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elementarnoy-ritmicheskoy-sposobnosti-v-sotsializatsii-detey-s-otkloneniymi-v-razvitiu> (дата обращения: 15.02.2019)

Изучение коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Тетерина М.А.

студентка факультета

«Клиническая и специальная психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

teterina.marinaaa@yandex.ru

Научный руководитель – Антонова Е.Е.

Выступая одним из главных факторов развития социализации ребенка, коммуникация является одним из ведущих видов деятельности, нацеленных на познание себя посредством других людей. Именно в процессе общения происходит усвоение культурно-исторического опыта, постигается система социальных связей, норм, ценностей, которые предписываются тем или иным обществом его членам [1,2].

Согласно исследованиям Л.Н. Галигузовой, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина и др., коммуникация – как вид деятельности, возникает и наиболее активно формируется в детском возрасте. В младенческом возрасте при помощи первичных экспрессивно-мимических реакций ребенок начинает устанавливать контакты с взрослым, формируется эмоционально-непосредственная коммуникация, главным предметом которой выступает другой человек. По мере становления исследовательской и предметно-манипулятивной деятельности в раннем дошкольном возрасте ребенок начинает использовать словесную диалогическую речь. В дошкольном возрасте ребенок коммуницирует уже не только с ближайшим окружением, но и со сверстниками. В результате общения у него складываются представления о себе и окружающем мире, формируются личностные качества [2].

Среди детей, имеющих нарушения развития, почти четвертую часть составляют дети с задержкой психического развития (далее ЗПР). В исследованиях Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, У.В. Ульяновской отмечается, что у детей с ЗПР наблюдается недостаточный уровень развития общения, проявляющийся в неспособности регулировать собственное поведение в условиях диалога, в несформированности речевых высказываний, которые чаще всего носят ситуативный характер. Во всех видах деятельности, в том числе и в коммуникативной для детей с ЗПР характерна инактивность. Владея достаточным запасом слов, дети не умеют выстроить предложение с целью налаживания взаимодействия со взрослым. Имеющиеся у них языковые средства не могут обеспечить удовлетворения потребности в коммуникации. Как правило, общение таких дошкольников со взрослыми происходит на фоне делового сотрудничества, познавательные и личностные мотивы не являются преобладающими. Ведущее место при использовании коммуникативных инструментов занимают экспрессивно-мимические реакции [3].

С целью изучения коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в качестве диагностического инструментария нами использовались следующие методики: методика диагностики форм общения М.И. Лисиной, методика контекстного общения Е.Е. Кравцовой.

База исследования представлена ГБОУ г. Москвы «Школа № 1794» (дошкольное отделение № 6 и № 11). В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста, 10 из которых – воспитанники подготовительной группы компенсирующей направленности (экспериментальная группа), 5 – воспитанники подготовительной группы общеразвивающей направленности (контрольная группа).

В ходе проведения экспериментального исследования были получены следующие результаты относительно ведущих форм общения у детей старшего дошкольного возраста (по методике М.И. Лисиной): у 70 % детей с ЗПР преобладает ситуативно-деловая форма, в то время как у детей контрольной группы эта форма общения была не выявлена, у 30 % детей с ЗПР доминирующей является внеситуативно-познавательная форма общения, она же доминирует и у 20 % детей контрольной группы, внеситуативно-личностная форма у детей с ЗПР была не зафиксирована, а у 80 % детей контрольной группы она является преобладающей.

Анализ результатов диагностики коммуникативных умений по методике Е.Е. Кравцовой показывает, что 20 % детей экспериментальной группы обладают высоким уровнем развития коммуникативных навыков, у 60 % детей – средний уровень, у 20 % детей – низкий уровень. У 100 % детей контрольной группы был зафиксирован высокий уровень.

Сравнительный анализ полученных данных экспериментальной и контрольной групп по методике контекстного общения Е.Е. Кравцовой позволил сделать выводы о том, что у старших дошкольников с ЗПР несмотря на относительно удовлетворительные результаты обследования, существуют определенные барьеры в распознавании правил, задач, ситуаций общения, установлении социально-приемлемых линий поведения, а также имеют место быть трудности в оречевлении, объяснении своих предположений при помощи словесных символов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что:

1. У детей с ЗПР к старшему дошкольному возрасту доминирующей остаётся ситуативно-деловая форма общения (по нормативным стандартам наблюдается у детей от года до трёх лет). Познавательный компонент выполняемой деятельности снижен, дети не задают уточняющих вопросов, их манипуляции направлены на осуществление технической стороны. Это значит, что у воспитанников подготовительной группы полноценно не сформирована мотивационно-потребностная сфера, которая включена в личностную готовность ребенка к школе.
2. Разнообразные ситуации взаимодействия, желания коммуниканта не всегда понятны ребенку с ЗПР, ему проще использовать привычные, но не совсем правильные поведенческие реакции, не пытаясь освоить наиболее продуктивных и верных способов общения.
3. Имея определённый словесный базис, у детей возникают трудности в выражении собственных высказываний при помощи вербальных средств, поэтому наблюдается тенденция в использовании невербальных.
4. Указывая на сложности в распознавании детьми с ЗПР условий взаимодействия с партнером по общению, важно отметить, что, если в общении ребенка со взрослым, старший направляет и контролирует коммуникативный акт, то в ситуации общения со сверстником механизм коммуникации

нарушается, детям проблематично взаимодействовать друг с другом, они не умеют устанавливать прочных связей, построенных на произвольности и внеситуативности.

Литература:

1. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. М., 1997.
2. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. СПб., 2009.
3. *Милотина В.В.* Особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Череповецкие научные чтения. – Череповец, 2012.

Оценка включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в уроки физической культуры

*Федорович Д.А.
студент факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
fedorovich-darya@yandex.ru*

Научный руководитель – Артемова Е.Э.

В практике современного образования продолжается формирование двигательной-активной среды, способствующей физическому совершенствованию и психическому развитию, укреплению здоровья младших школьников и реализации их способностей. Условия инклюзивного образования ставят перед учителем задачу включить каждого ребенка в образовательный процесс. Обучающиеся с соматическими заболеваниями из-за медицинских противопоказаний и осложненного анамнеза не осваивают полноценно учебную программу по двигательной деятельности, поэтому возникает необходимость в использовании специальных условий и средств при обучении. [1]

При изучении эффективности развития двигательной активности на уроках физической культуры одним из важных инструментов является методика оценки включения младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду нормативно развивающихся сверстников. В настоящее время наблюдается недостаток валидных инструментов по оценке развития и формирования инклюзивной образовательной среды. Основной целью работы стало создание адекватного образовательным условиям инструмента для мониторинга включенности обучающихся с ОВЗ инклюзивных классов образовательного учреждения.

Для исследования процесса включения младших школьников с соматическими заболеваниями в уроки физической культуры были подобраны и адаптированы методики: «Психологические показатели эффективности включения младшего школьника с ОВЗ в среду образовательного учреждения на уроках физической культуры» по Л.Ю. Дроздовой, А.В. Кротковой, М.М. Семаго, О.В. Шороховой, «Показатели деятельности учителя физической культуры, реализующего инклюзивную практику» по С.К. Нартовой-Бочавер и Е.В. Самсоновой, уровень двигательной активности на уроке [2,3].

Методики направлены на оценку комфортности существования в инклюзивном классе и уровня двигательной активности младшего школьника с соматическими заболеваниями, деятельности учителя физической культуры по включению обучающихся с соматическими заболеваниями. Результаты выполнения методик показали: низкую двигательную активность на уроке и низкий уровень эмоционального комфорта у младших школьников с соматическими заболеваниями; недостаток базовых компетенций в условиях инклюзивного образования и командного взаимодействия со школьными специалистами, а также навыков в организации совместной двигательной деятельности обучающихся у учителей физической культуры.

Согласно цели нашего исследования – создание адекватного образовательным условиям инструмента для проведения оценки включения обучающихся с ОВЗ инклюзивных классов образовательного учреждения были поставлены и решены следующие задачи:

- для младшего школьника были адаптированы и определены новые необходимые показатели для проведения оценки уровня двигательной активности и комфортности, способные отразить аспекты обучения инклюзивного класса;
- для учителей инклюзивного класса были разработаны профильные показатели их физической культуры и соответствия упражнений возрастному развитию младшего школьника;
- методика оценки включения младших школьников с соматическими заболеваниями в уроки физической культуры прошла апробацию на базах школьных образовательных организаций из трех округов Москвы;
- в разработанной системе оценки эффективности включения ребенка с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду были добавлены показатели взаимодействия учителя с родителями обучающихся и школьными специалистами, предложена система мониторинга динамики развития младших школьников инклюзивного класса.

Исследование было направлено на получение качественных данных для создания и совершенствования условий по включению младших школьников с соматическими заболеваниями в уроки физической культуры в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. *Бондаренко Е.В.*, Двигательная активность и развитие способностей учащихся. Ставрополь, 2011.
2. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М., 2012.
3. *Щирванова С.Р.*, Интегральная система оценивания двигательных действий учащихся младших классов на уроке физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2010.

Специфика психологической адаптации детей с ОВЗ в первом классе

Филиппова А.М.

магистрант

ФГОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

nastya210194@mail.ru

Мухортова Е.А.

доцент кафедры педагогической психологии

факультета психология образования

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Поступление ребенка в первый класс меняет весь его образ жизни. Напряженный труд, новые обязанности и задания, которые систематически должны выполняться и желание при этом добиваться хороших результатов являются серьезным испытанием для психики ученика. Одновременно с началом школьного обучения возникает важное новообразование – внутренняя позиция школьника. Связанные с данным новообразованием потребности в успехе могут столкнуться со школьными проблемами и остаться неудовлетворенными [3]. В таком случае ребенок переживает эмоциональное неблагополучие – он постоянно ожидает неуспеха, негативно настроен по отношению к педагогам, одноклассникам и школе в целом, вплоть до отказа продолжать обучение [2].

Огромное значение в процессе обучения имеет саморегуляция. С ее помощью у учащихся возможно сформировать интеллектуальное развитие, познавательный интерес. Общение с взрослыми также является важным аспектом адаптации ребенка. При условии адекватной оценки ребенка родителями и педагогами, личностное развитие и адаптация в условиях начала обучения в школе проходит успешно. Поддержка взрослых оказывает положительное влияние на мотивацию достижения, в противоположной ситуации ребенок предпочитает мотив избегания неудач [1].

В данной работе представлен теоретический аспект особенностей адаптации первоклассников к школе, а также экспериментальная часть, где проведена работа по выявлению данных особенностей у младших школьников в рамках инклюзивного образования.

Теоретико-методологическая база исследования представлена научными работами Л.И. Акатова, Б.С. Бондаренко, А.Р. Маллера, С.Я. Рубинштейна. Основой исследования детей с ограниченными возможностями здоровья являются концепция системного психического развития ребенка, теория единства обучения и развития, теория компенсации нарушенных функций в обучении, теория о роли социальной среды в развитии ребенка, авторами которых являются Л.С. Выготский, П.Н. Анохин, А.Р. Лурия, В.И. Любовский, С.Д. Забрамная, С.Л. Рубинштейн.

Предполагается, что адаптация детей с ОВЗ в первом классе имеет определенные психологические особенности. Для доказательства этой гипотезы мы провели обследование 60 детей с ОВЗ (30 мальчиков и 30 девочек) в возрасте 6–8 лет. Для определения особенностей школьной адаптации были использованы: методики Г.Н. Лускановой, тест «Домики» О.А. Ореховой, цветовой тест Люшера. Исследование проводилось в 2018–2019 году на базе общеобразова-

тельной школы в городе Москве. Предварительные результаты исследования показывают, что существуют различия между адаптацией здоровых детей и детей с особенностями в развитии к школе. Ребенок с ОВЗ испытывает сложности в адаптации к школе, если не соблюдены особые условия для его обучения и воспитания. Если такие условия в школе создаются и поддерживаются педагогами, адаптация у детей с ОВЗ проходит значительно легче.

В данной работе представлены новые эмпирические факты, позволяющие уточнить особенности адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к школе. Исследование расширяет научные представления о специфике адаптации детей с ОВЗ в школе-интернате, а также дает возможность изучить способы действий родителей, психологов и педагогов для облегчения адаптационного периода у таких детей. Материалы данного исследования могут быть использованы студентами при подготовке к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Полученные результаты могут быть использованы педагогами-психологами, учителями при организации работы с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья, а также описанные особенности могут быть использованы в общеобразовательных учреждениях в условиях инклюзии.

Литература:

1. *Баданина, Л.П.* Адаптация первоклассника: комплексный подход // М.: Начальная школа. – 2007, – № 12 – С. 59–62.
2. *Ермакова И.Ю.* Адаптация первоклассников к школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.semya.rastet.ru/razd/adaptacija_pervoklassnikov_k_shkole. – дата доступа: 11.12.2018.
3. *Ивановская, О.Г.* Чем вызваны трудности школьной адаптации у первоклассников // Начальная шк. – 2009 – № 1 – С. 61–63.

Развитие коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра средствами театрализованной деятельности

Хабибулина В.В.

*магистрант факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
var8605@mail.ru*

Научный руководитель – Артемова Е.Э.

По мнению большинства авторов (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, О.С. Никольская), одним из основных нарушений, препятствующих успешной адаптации детей с РАС, является недостаток коммуникативных навыков, который выражается в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности начать или поддержать разговор, стереотипных высказываниях и ряда других специфических особенностей. Также подчёркивается, что недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется спонтанно в виде использования невербальных средств (жестов, мимики) и альтернативных коммуникативных систем [2].

Весьма важно своевременно выявить речевые трудности, как можно раньше понять их причину, а также приступить к их коррекции потому, что именно речь оказывает большое влияние на общее развитие личности ребёнка.

Коммуникация – это не только процесс передачи информации, но и активный обмен ею. При этом, при формировании коммуникативных навыков важно учитывать именно формальную сторону, отмечать сам факт передачи информации. Для того чтобы ребёнок с расстройствами аутистического спектра мог в будущем социализироваться, необходим постоянный контроль его развития со стороны огромного количества специалистов: медиков, психиатров, психологов, педагогов, а также родителей. Понимание психологической картины, в целом, позволяет специалисту работать не только над отдельными ситуационными затруднениями, но и над нормализацией самого хода психического развития [1]. При расстройствах аутистического спектра, ребёнок сталкивается с трудностью социализации, так как у него нарушены механизмы связи с окружающим миром и людьми.

В настоящее время в отечественной литературе остаётся недостаточно сформированной и разработанной проблема формирования коммуникативных навыков у детей с РАС. Освещены немногочисленные методические средства, целью которых является не столько формирование коммуникативных навыков, сколько развитие речи в целом. Достаточно важными остаются вопросы о методах и способах психолого-педагогического воздействия, разработке коррекционных программ, направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с РАС.

Понимая всю проблематику реабилитации и социализации детей с расстройствами аутистического спектра, мы обратили своё внимание на развитие коммуникативных навыков у детей РАС средствами театрализованной деятельности. Так как, коммуникация – передача информации от одного индивида другому, и она является неотъемлемой частью социальной жизни человека. Мы считаем, что реализация комплекса развивающих занятий на основе театрализованной деятельности помогают развитию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Театр как вид деятельности включает в себя широкий спектр творческих возможностей для понимания своих способностей ребёнком, а также для его активного взаимодействия с окружающим миром и людьми. Средства театрализованной деятельности способствуют развитию коммуникативных навыков у детей с РАС: – формируется принятие собеседника; – снижается напряжение в коммуникации; – у ребёнка повышается интерес к общению; – усваиваются эмоции. Окружение требует от ребёнка выполнения различных правил и требований, которые, зачастую, не понятны для ребёнка с РАС и поэтому сложны в выполнении, что нередко негативно оценивается обществом. Когда у ребёнка есть возможность выйти за рамки навязываемого поведения в процессе театрализованной деятельности, ему даётся возможность изменить своё привычное поведение в формате театральной игры [3]. И именно тогда у него появляется желание вступать в коммуникацию с окружающими людьми. Выполнять вместе со всеми игровые театральные упражнения, придумывать для своего героя костюм, характер и его взаимодействие с другими персонажами. Даже если ребёнок с расстройствами аутистического спектра является только зрителем, сказка, спектакль положительно влияет на его

восприятие. Красочные костюмы, театральные реквизиты, красивые кукольные персонажи вызывают у него положительные эмоции, а у некоторых и желание поучаствовать в театрализованной деятельности, вступить в коммуникацию с окружающими людьми. Спектакль и различные театрализованные средства так же повышают речевую активность, в том числе, и потому, что на занятиях используются логопедические элементы, необходимые для полноценных занятий театрализованной деятельностью. Как показывает опыт, даже безречевые дети пытаются подражать звукам речи своего персонажа. Так же можно отметить, что театрализованная деятельность развивает мимическую, двигательную, эмоциональную, коммуникативную активность и создает положительный фон для развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Литература:

1. *Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С., Симашикова Н.В.* Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме // Методические рекомендации. М., 2009.
2. *Никольская О.С.* Аутичный ребёнок. Пути помощи. 3 – е издание. – М.: Тервинф, 2005.
3. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 2005.

Изучение иностранного языка как способ психологической коррекции у детей с нарушениями поведения

Чижова А.О.

аспирант факультета

клинической и специальной психологии

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

nnastik@yandex.ru

Научный руководитель – Кузьмина Т.И.

В настоящее время особо актуальным является вопрос коррекции поведения у детей, не имеющих конкретного медицинского диагноза, но проявляющих паттерны поведения, схожие с синдромом дефицита внимания (СДВГ). Такие дети мешают проведению занятий, не запоминают материал, на уроках и в обыденной жизни доставляют много проблем себе и окружающим. Ввиду отсутствия единства критериев постановки медицинского диагноза СДВГ, а также нежелания многих родителей обращаться к врачу, для постановки такого диагноза – нет четкой дифференциации между детьми, действительно имеющими СДВГ и детьми, имеющими нарушения поведения, вследствие иных причин. Frank H. Duffy с соавторами отмечает семь когерентных факторов-отличий в анализе электрической активности мозга, которые представляют СДВ-специфичный паттерн для отграничения детей с СДВГ от детей с условно нормативным развитием [1]. Диагностирование СДВГ предполагает сочетание и проявление трех основных признаков – гиперактивности, невнимательности и импульсивности. Гиперактивность связана с неосознанной активностью поведения, не зависимой от ситуационных задач и от необходимости вести себя определенным образом; невнимательность связана с трудностями сосредоточения на объекте или процессе деятельности. Импульсивность подразумевает наличие

у ребенка дезадаптивного поведения, необдуманности и преждевременности поступков, неоправданную рискованность поведения, сопровождающуюся нежелательными последствиями [2]. Как правило, коррекция поведения у таких детей происходит двумя способами – медикаментозно (при наличии медицинского диагноза и соответствующих рекомендаций от врача) и без медикаментов – при помощи психолого–педагогической работы с такими детьми. Коррекционную работу целесообразно начинать как можно раньше, при фиксации первых признаков нарушения поведения.

Изучение иностранного языка, организованное особым образом, с применением методик нейрокоррекции и психопрофилактики может выступать в качестве фактора, улучшающего поведение и благоприятно сказывающегося на их когнитивных способностях. Нами было проведено пилотное исследование на детях младшего школьного возраста. В ходе исследования детям преподавался английский язык по авторской методике. По результатам анкетирования и входного контроля дети были поделены на группы: 1) дети с нарушениями поведения (гиперактивностью) и развитыми языковыми способностями, 2) дети без нарушений поведения и развитыми языковыми способностями, 3) дети без нарушений поведения и не развитыми языковыми способностями, 4) дети с нарушениями поведения (гиперактивностью) и не развитыми языковыми способностями. После проведения входного теста и деления на группы, проводилось обучение по специальной авторской методике, включающей в себя языковой блок упражнений на развитие языковой способности, произношения, лексико – грамматических основ иностранного языка и психологический блок, включающий разные классы упражнений: нейропсихологические, на коррекцию эмоционально – волевых процессов, поведенческих, телесно ориентированных и др. Коррекционный системный подход основывался на эмоциональной вовлеченности ребенка в учебный процесс, посредством игрового элемента, не вызывающего напряжения или скуки во время занятия, а чередование комплекса вышеперечисленных упражнений с учебной программой, помогло не только сделать учебный процесс интереснее, но и повысить работоспособность детей, уравновесить процессы возбуждения и торможения.

Всего в исследовании приняло участие 28 человек. 1 группа (7 человек с нарушениями поведения, в том числе с нарушением поведения в целом и высоким уровнем развития языковой способности): выполнили контрольное задание на высоком уровне, на протяжении исследования демонстрировали хорошие способности к усвоению иностранного языка, несмотря на проблемы в поведении. Также, исследование показало, что дети из данной группы лучше справляются с ситуацией одновременного выполнения дел (мультизадачность) и обладают развитыми логическими навыками. Родители отметили, что дети стали более спокойными дома и более ответственно стали подходить к выполнению домашних заданий. Средний балл по тесту – 8.6. Также, в конце обучения было проведено анкетирование родителей, которое показало, что у детей из данной группы снизилось проявление проблемного поведения. 2 группа (7 человек с нарушениями поведения и невысоким уровнем развития языковой способности) продемонстрировала средние результаты, общий балл по тесту – 5.8. На протяжении всего обучения дети из данной группы проявляли плохое поведение, низкую концентрацию и гиперактивность во время

уроков. Анкетирование родителей показало, что проблемное поведение не снизилось у этих детей, но повысилась социальная адаптация. 3 группа (7 человек без нарушений поведения и невысоким уровнем развития языковой способности) выполнила тест со средним баллом – 6.3. В ходе обучения дети вели себя, в целом, хорошо, стараясь выполнять задания, но, также, проявили низкую усвояемость материала. Анкетирование родителей не выявило изменений поведения у данной группы. 4 группа (7 человек без нарушений поведения и высоким уровнем развития языковой способности) выполнила контрольное задание на достаточно высоком уровне, вся группа продемонстрировала освоение азбуки иностранного языка, набор лексики и основ грамматики. Родители не отмечают у них изменений в поведении. Средний балл по тесту – 7.8.

Результаты проведенного исследования показали, что наилучших результатов, в процессе освоения иностранного языка, достигли дети, отнесенные к 1 группе – дети с нарушениями поведения (гиперактивностью) и развитыми языковыми способностями. В ходе коррекционной программы их поведение, по наблюдению учителей и родителей, изменилось в лучшую сторону, что позволило сделать выводы о благоприятном влиянии изучения иностранного языка не только на когнитивные функции, но и на улучшение поведения в целом.

Полученные результаты позволяют говорить о несомненной актуальности данной темы и целесообразности расширения подобных исследований в дальнейшем.

Литература:

1. *Duffy F, Shankardass A.* A unique pattern of cortical connectivity characterizes patients with attention deficit disorders: a large electroencephalographic coherence study. *BMC Medicine*, 2017 [Electronic resource] URL: <http://bmcmmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12916-017-0805-9>.
2. *Faraone S.V.* Neurobiology of attention deficit disorder // *Biological psychiatry*. 1998. vol. 44. no. 10. pp. 951–958.

Особенности коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Шапошникова О.Ф.

*магистрант факультета
клиническая и специальная психология
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
shapoolya@mail.ru*

Научный руководитель – Артемова Е.Э.

На сегодняшний день проблема расстройств аутистического спектра является очень актуальной и привлекает внимание специалистов разного профиля. Это связано с возрастанием распространенности данного вида патологии в детской популяции (В.М. Башина, М.Г. Красноперова, 2004).

Нарушения коммуникативной сферы занимают одно из центральных значений в структуре расстройств аутистического спектра. Следовательно, для разработки эффективной реабилитационной и коррекционной работы необходимо всесторонне изучить особенности коммуникативной сферы детей с РАС.

Понимание особенностей коммуникативных навыков детей с РАС, оценка коммуникации и специальная работа, направленная на формирование коммуникативных навыков, являются важнейшими задачами специалистов.

С целью изучения особенностей коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра нами был проведен обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования. Рассмотрены такие вопросы, как:

- Теоретический анализ изучения расстройств аутистического спектра в России и за рубежом.
- Специфические нарушения коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.
- Психолого-педагогические подходы к коррекции коммуникативной сферы у детей с расстройствами аутистического спектра.

По результатам проведенного литературного обзора мы сформулировали следующие выводы:

1. Одним из главных недостатков, препятствующим успешной социализации дошкольников с расстройствами аутистического спектра являются специфические особенности развития коммуникативных навыков. Данные особенности проявляются в том, что способность к коммуникации у детей с РАС формируется иначе, чем у нормативно развивающихся сверстников.
2. Развитие коммуникации начинается позже и происходит медленнее, с отставанием или опережением в тех или иных сферах. Дети с РАС испытывают огромные трудности в освоении навыков привлечения внимания к их потребностям (указание жестом на вещь, которую они хотят получить, сообщение другим о предметах или событиях, которые им интересны, показ или подача предметов другим и т.д.) и эти трудности приводят к использованию нежелательного поведения с целью удовлетворения собственных потребностей на данный момент.
3. Существует ряд способов альтернативной коммуникации, облегчающий дошкольникам с расстройствами аутистического спектра успешно адаптироваться в обществе.

Продолжением нашего исследования станет проведение обследования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Мы изучили авторские методики В.В. Лебединского, К.М. Бардышевой, Г.А. Ревуненковой, А.В. Хаустова и др. и на их основе был разработан дизайн обследования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Протокол обследования состоит из двух блоков – оценка невербальной коммуникации и оценка вербальной коммуникации.

Мы также включили в протокол оценку глазного и тактильного контакта и мимической экспрессии, так как эти функции являются предпосылками для овладения ребенком навыками коммуникации.

Невербальная коммуникация

- Глазной контакт
- Тактильный контакт
- Мимическая экспрессия
- Жесты
- Вокализации

Вербальная коммуникация

- Умение выражать просьбы или требования
- Умение выражать отказ от предмета или деятельности

- Умение отвечать на приветствие\прощание других людей
- Умение выражать согласие
- Умение называть различные предметы, действия
- Умение определять принадлежность вещей (мой\твой)
- Умение называть знакомых по имени
- Умение комментировать действия
- Умение инициировать и поддержать диалог
- Умение сообщить о своих эмоциях
- Умение утешить другого человека
- Реакция на свое имя
- Умение привлечь внимание другого человека
- Умение задавать вопросы о предмете, о человеке, о действиях

Литература:

1. *Баенская, Е.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2009. – 112 с.
2. *Бардышевская М.К., Лебединский В.В.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М.: УМК «Психология», 2003.
3. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.

Взаимосвязь коммуникативных навыков со способностью к прогнозированию у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

*Ягафарова А.Р.
студент института
психологии и образования
ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия
Aliya.yagafarova.96@mail.ru*

Научный руководитель – Артемьева Т.В.

Основной особенностью детей с расстройством аутистического спектра является нарушение или задержка в развитии высших социализированных форм поведения, которые предполагают взаимодействие с другим человеком: просчет и прогнозирование его мыслей и чувств, поведенческих реакций [1]. При этом деятельность, не связанная с социальным взаимодействием, может протекать на высоком уровне, что было подтверждено исследованиями зарубежных ученых: у детей с РАС с высоким уровнем интеллекта выявлены трудности с прогнозированием эмоций и возможных действий людей, но ими успешно могут выполняться задания на прогнозирование физических явлений, не связанных с действиями других людей [2].

Нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня развития коммуникативных способностей и навыков прогнозирования у дошкольников с расстройством аутистического спектра. В исследовании приняли участие 10 детей с диагнозом расстройство аутистического спектра в возрасте от 5 до 6 лет: 8 мальчиков и 2 девочки. Все дети на момент обследования посещали дошкольные учреждения г. Казани.

Для исследования коммуникативных способностей дошкольников, нами была использована методика, представленная в учебном пособии «Диагностика готовности ребенка к школе: Пособие для педагогов дошкольных учреждений» под редакцией Н.Е. Вераксы.

У детей с РАС, были выявлены различные уровни развития навыков коммуникации, при этом, как и ожидалось, в среднем уровень развития коммуникативных навыков у детей с данным нарушением очень низкий. Также необходимо отметить, что половина детей обследованной группы не справилась ни с одним заданием методики (0 баллов). Наблюдались различные реакции на предъявление заданий: от непонимания инструкции до полного отказа от деятельности.

По результатам исследования коммуникационных возможностей детей с расстройством аутистического спектра было выявлено, что наименее успешно детьми с РАС понимаются задачи, предъявляемые взрослыми в различных ситуациях взаимодействия. По результатам исследования, только один ребенок из всей группы обследованных дошкольников четко распознает различные ситуации взаимодействия, вычленяет задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и выстраивает свое поведение в соответствии с ними. Большинство же детей с РАС не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Результаты исследования также показали, что дети с РАС обследованной группы имеют недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Сравнительно на высоком уровне у детей с РАС оказалось развитие взаимодействия со сверстниками, т.е. они способны различать эмоциональные состояния сверстников и ориентироваться на них в процессе общения, а также имеют представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми, по сравнению со взрослыми.

С целью исследования особенностей прогностической деятельности детей, была использована методика «Угадайка», разработанная Л.И. Переслени и В.Л. Подобедом. Для выявления взаимосвязей между навыками коммуникации и прогнозирования у дошкольников с РАС, был применен анализ корреляции Пирсона. Количественные его результаты представлены в Таблице 1.

По результатам исследования выявлена связь между показателями методики по коммуникации – понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, понимания ребенком состояния сверстника, представление о способах выражения своего отношения ко взрослому, представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику – и некоторыми показателями методики по прогнозированию: сформированность процессов регуляции и особенности долговременного запоминания.

Результаты проведенного исследования показывают, что коммуникативные навыки у ребенка дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра зависят от успешности запоминания и воспроизведения ребенком ранее спрогнозированной мысли, то есть успешное положение его как собеседника в диалоге.

Таблица 1.

Корреляционные связи коммуникативных навыков и навыков прогнозирования у дошкольников с расстройством аутистического спектра

	Скорость формирования прогноза	Сформированность процессов регуляции	Воспроизведение	Стратегии
Понимание задач взрослых	0,575	0,621*	0,638*	0,474
Понимание состояния сверстников	0,258	0,474	0,677*	0,358
Отношение ко взрослому	0,331	0,499	0,681*	0,448
Отношение к сверстнику	0,258	0,474	0,677*	0,358

При этом успешность понимания ребенком с РАС задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия и адекватность его представлений о способах выражения своего отношения ко взрослому, зависит от возможности ребенка запоминать и анализировать те требования и ожидания взрослых, которые они могут предъявлять ребенку в процессе общения или совместной деятельности. Возможность же понимания ребенком с РАС состояния сверстника и адекватного представления о способах выражения своего отношения к сверстнику обусловлена способностью ребенка успешно воспроизводить прошлый опыт и оценивая его выстраивать процесс взаимодействия со сверстниками наиболее эффективно.

По результатам исследования, было выявлено, что понимание ребенком с РАС задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, также зависит и от сформированности процессов регуляции, то есть от устойчивости произвольного внимания ребенка и его умения регулировать свои мысли в плане прогнозирования собственных коммуникативных действий.

Литература:

1. *Ахметзянова, А.И.* Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья // Изд-во Казан. ун-та. Казань., 2017.
2. *Marini, A., Ferretti, F., Chiera, A., Magni, R., Adornetti, I., Nicchiarelli, S., Vicari, S., Valeri, G.* Brief Report: Self-Based and Mechanical-Based Future Thinking in Children with Autism Spectrum Disorder. // Journal of Autism & Developmental Disorders., 2016.

Часть 5. ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Графическое отображение географических данных для людей с нарушением зрения в приложении EIVirtualWalking

*Аладко А.В., Кузнецов К.И.
студенты магистратуры
факультета информационных технологий
ФГБОУ ВОМГППУ, Москва, Россия*

Система EIVirtualWalking предоставляет доступ к подробной карте мира и даёт в руки незрячего пользователя удобные инструменты исследования окружающего пространства. Приложение разрабатывалось с учётом потребностей слабовидящих и доступно для визуального восприятия. EIVirtualWalking может быть использовано, как в образовательных целях, для проведения «виртуальных экскурсий», так и в качестве навигационного средства, позволяющего незрячему пешеходу детально ознакомиться с местностью, что может помочь в дальнейшем при самостоятельном передвижении по данной местности.

Существующие картографические сервисы и геоинформационные системы не доступны людям с глубоким нарушением зрения, а если и присутствует какая-то поддержка тифлотехнологий, то всё равно подобные решения являются неполноценными, так как происходит большая потеря информации о топологии географических объектов. Практическая значимость разработки программы EIVirtualWalking, заключается в возможности предоставить людям с глубоким нарушением зрения помощь в ориентировании на незнакомой местности, а также формирует представления об окружающей среде.

Приложение EIVirtualWalking ставит перед собой цель: сформировать представления о расположении географических объектов на открытой местности у незрячего пользователя и в целом имеет большую практическую значимость для незрячих пользователей. Оно может быть весьма полезно для дистанционного изучения незнакомого маршрута, по которому будет необходимо пройти, для формирования цельного представления о топологии географических объектов на открытой местности.

В результате опроса потенциальных пользователей приложения EIVirtualWalking, и изучения рынка программного обеспечения было установлено, что существующие географические информационные системы предоставляют слишком мало доступной незрячему пользователю информации о перекрестках улиц, пешеходных переходах, светофорах, объектах, препятствующих движению, и тому подобное. Вследствие чего были определены требования к источнику географических данных, функциональности и архитектуре приложения.

В качестве источника географических данных был выбран открытый картографический проект OpenStreetMap, так как этот проект предоставляет полный доступ к постоянно обновляемой информации о географических объектах на

всем земном шаре. В отличие от остальных картографических сервисов, данный сервис позволяет самостоятельно получить полную копию всех данных и обрабатывать скопированные данные по своему усмотрению. Возможность безлимитного доступа ко всем географическим данным очень важна, так как в режиме обзора карты требуется сообщать информацию об окружающих объектах произвольного типа. Реализация данной возможности без полного доступа к исходным данным практически невозможна.

Все методы отображения географических данных опираются преимущественно на звуковой вывод информации, однако система ElVirtualWalking ориентируется не только на незрячих пользователей, но и на более широкую аудиторию, создавая благоприятные условия для использования системы людьми с остаточным зрением.

В рамках проекта ElVirtualWalking решаются следующие задачи:

- Вывод виртуальной карты определённого участка местности по запросу пользователя; запрос может быть задан как в виде адреса, так и в формате географических координат.
- Вывод подробной информации об имеющихся на «виртуальной карте» объектах путём взаимодействия с установленной у пользователя программой экранного доступа.
- Перемещение по «виртуальной карте» с помощью клавиатурных команд с одновременным оповещением пользователя об объектах поблизости.
- Масштабирование графической карты с возможностью детально рассмотреть каждый из объектов.
- Изменение цветовой схемы карты для наилучшего зрительного восприятия пользователем.
- Подсветка интересующих пользователя объектов на графической карте.
- гибкая фильтрация географических объектов по различным критериям;
- Создание инструментов изучения топологии дорог и улиц.
- Получение более детальной информации о конкретном объекте из внешних источников (GooglePlaces, Forsquare, Wikipedia и др.).
- Гибкая система настройки приложения под индивидуальные потребности пользователя.

Основными методами отображения геопространственных данных в приложении ElVirtualWalking являются:

1. Отображение графической карты адаптированной для слабовидящих пользователей.
2. Создание текстовых описаний географических объектов.
3. Возможность получить список объектов вокруг произвольной точки (Осмотреться вокруг).
4. Создание звуковой панорамы местности.

Система ElVirtualWalking ориентирована на людей с нарушением зрения. Многие незрячие люди испытывают затруднения в ориентировании на открытой местности, в особенности в условиях большого города. Облегчение ориентирования в пространстве и помощь в свободном передвижении является актуальным направлением деятельности, так как помогает незрячим людям обрести большую самостоятельность и независимость.

Особенности развития цифровых технологий в современном образовании

Баринаева М.М.

студент,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

rita-barinova97@mail.ru

Научный руководитель – Савченко И.А.

На сегодняшний день использование цифровых технологий – одно из главных направлений развития образования в любых учреждениях, будь то школа или высшее учебное заведение. Главной целью использования данных технологий является повышение качества обучения и возможность сделать этот процесс более интерактивным. С помощью данных средств происходит процесс выявления способностей и навыков учащихся, что впоследствии помогает в выборе профессии и развитии профильных навыков конкретного человека [2].

Необходимо приложить ряд определённых усилий, как со стороны преподавателя, так и учащегося в процессе обучения с использованием цифровых технологий. К ним относятся: знание умелое использование средств информационных и цифровых технологий; навык сбора, оценки и использования информации; способности к самообразованию и регулярное повышение квалификации и т.п. [1].

Также у использования цифровых технологий в образовании есть ряд особенностей, преимуществ [3]:

- сокращение времени при выработке технических навыков учащихся;
- увеличение количества тренировочных заданий;
- ученик достигает оптимального темпа своей работы;
- повышается мотивация учебной деятельности;
- учащийся – субъект обучения, потому что ему приходится активно работать на уроке.

С целью выявления главных особенностей использования цифровых технологий в образовании, в мае 2019 года был проведен социологический опрос, в ходе которого было опрошено 50 человек. Из них 36 % респондентов мужского пола и 64 % женского.

Большая часть опрошенных (42 %) – молодые люди от 20 до 25 лет, на долю от 25 до 30 лет пришлось – 36 % и меньше всего опрошенных от 30 лет (22 %).

Образование – на данный момент получают высшее образование 51 % респондентов, у 23 % опрошенных окончено высшее образование, среднее специальное – у 20 % респондентов. Второе высшее образование получают 6 % респондентов.

Большинство опрошенных (40 %) во время своего обучения редко использовали цифровые средства, у 30 % опрошенных в учебных заведениях были введены электронные классы с интерактивным обучением, 22 % респондентов использовали цифровые учебники на некоторых дисциплинах, у 8 % опрошенных не было использования цифровых технологий во время обучения. Перейдём непосредственно к результатам опроса.

Отвечая на вопрос: «В каких направлениях стоит, по Вашему мнению, развивать использование цифровых технологий в образовании?», большинство

опрошенных (57 %) высказались за большее использование технологий, например, в формате цифровых учебников и проведения большинства занятий на электронных устройствах,

Стоит отметить, что у некоторых респондентов (32 %) сохраняется мнение, что полностью исключать учебные занятия в привычном для всех виде и полностью переходить на электронное обучение, нельзя. Иногда именно с помощью преподавателя учащиеся могут получить тот необходимый набор знаний, который могут не получить при просмотре видео или изучении учебного материала самостоятельно (24 %).

75 % опрошенных считают, что навыки использования цифровых устройств значительно поспособствуют в дальнейшей учебе или карьере любому человеку.

Основными способами современного образования с использованием цифровых технологий являются: электронные учебники и электронный журнал – 48 %, создание электронных классов с самообучением (37 %), и 15 % респондентов считают, что использование преподавателем, например, электронной доски или просмотра видео-лекций будет достаточно.

На вопрос «Почему Вы считаете, что цифровые технологии необходимы в образовании?» ответы респондентов распределились следующим образом:

- 50 % респондентов были убеждены, что необходимо развивать использование цифровых технологий во всех сферах жизнедеятельности, и навыки пользования этими технологиями помогут человеку в его дальнейшей карьере;
- 36 % посчитали, что учащимся будет намного удобнее усваивать так материал, нежели при стандартном обучении;
- 14 % считают, что это полезно также и преподавателям, так как они смогут опираться не только на школьную программу и конкретные учебники, но и смогут подобрать для обучения какие-то более новые программы.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что ровно половина опрошенных считает, что цифровые технологии в образовании развивать необходимо, так как они предполагают хорошие перспективы для развития во всех сферах не только обучающегося, но также и преподавателя.

Таким образом, современные технологии в образовании – одно из основных направлений, которое стоит использовать в учебных заведениях, так как с помощью этих технологий учащийся сможет развить свои навыки и выявить способности, которые будут необходимы дальнейшего обучения или карьеры. А преподаватель, в свою очередь, сможет совершенствовать уже сформировавшиеся профессиональные навыки, которые помогут ему совершенствоваться в своей профессии.

Литература:

1. *Карабельская И.В.* Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2017. № 1 (19).
2. *Николаева А.А., Савченко И.А., Мартыанова М.А.* Трансформация организационной идеологии в аспекте развития образовательной организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2. С. 87–94.
3. *Сарафанов А.В., Суковатый А.Г., Суковатая И.Е. и др.* Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании. ИПЦ КГТУ, 2016.

Развитие воображения у младших школьников с помощью использования мобильных приложений

*Бадрутдинова М.Р.
студент Института Психологии
и Образования КФУ, Казань, Россия
milyabadrutdinova@mail.ru*

Научный руководитель – Сабирова Э.Г.

В наш век высоких технологий мир перенасыщен готовой информацией. Практически у каждого человека есть доступ к интернету. У всех дома есть множество гаджетов, которые значительно упрощают жизнь, помогают интересно провести время. Зачастую гаджетами начинают пользоваться уже с младшего школьного возраста. Дети проводят много времени, не отрываясь от своих экранов и не замечая ничего вокруг. С одной стороны, это хорошо, что дети умеют пользоваться сложными гаджетами, это необходимо в современном мире. Они могут быстро и легко получить много важной и нужной информации через экраны своих смартфонов. Но с другой стороны, есть и минусы, такие как потеря интереса к созданию чего-то самостоятельно, бесконтрольное потребление готового материала. В итоге: ребенок никак не развивает воображение, а значит, и мышление. Л.С. Выготский считал, что воображение и мышление очень близкие по структуре и функциям процессы. Для него воображение было неотъемлемой частью мышления, потому как в мышление всегда включены процессы прогнозирования и предвосхищения. При возникновении проблемной ситуации человек использует и мышление, и воображение. Чем больше в ситуации неопределенности, тем сильнее включается воображение. Даже при нехватке исходных данных воображение может дополнять их продуктами собственного творчества. [1]

Так как же организовать работу так, чтобы младшие школьники смогли расширить эту узкую колею воображения, при этом не теряя интерес к самому процессу? Выход очевиден: использовать те же самые смартфоны, но с пользой и умом, а именно – правильно подбирать мобильные приложения. У всех смартфонов с разными операционными системами есть свой магазин приложений, где можно найти приложения и игры, исходя из предпочтений ученика. Ребенок может сам выбрать и установить понравившиеся ему игры для развития воображения. Но чтобы у него не возникли трудности, учитель может сделать небольшой список проверенных приложений, из которого ребенок выберет парочку понравившихся. [2]

Среди приложений, которые могут поспособствовать развитию воображения можно найти такие: «Спонтаника» – приложение, где ведущему нужно объяснить название предмета, показанного на экране, с помощью рассказа от лица самого предмета, рассказа о самом предмете или с помощью перечисления признаков предмета. Кроме того, что это приложение отлично развивает воображение, оно способствует развитию остроты ума, наработке красноречия и раскрытию творческого потенциала ребенка. И важное отличие этой игры в том, что дети, которые будут угадывать название предмета по рассказу ведущего, тоже развивают воображение и мышление при поиске правильного ответа. Другой формой этой игры может быть приложение «Крокодил», где

ведущему нужно с помощью жестов и мимики изобразить загаданное слово, чтобы остальные участники его отгадали. Другая категория популярных приложений – это приложения для рисования. Здесь могут быть приложения с раскрасками по номерам, раскраски-мандалы, где нужно раскрашивать узоры или целые картины, приложения с рисованием и оживлением нарисованных персонажей и много других. Есть огромное количество приложений-квестов, в которых нужно выполнять неординарные задачи, чтобы перейти на следующий уровень. Такие игры развивают логику и воображение. Играть в такие приложения интересно не только детям, но и взрослым. Еще одна категория игр для развития воображения – это игры с использованием геометрических фигур. Можно найти приложения, где нужно переставлять фигуры местами, чтобы сложить определенную картинку. Это отлично помогает развить пространственное воображение у младших школьников. Также популярна игра, в которой целью является преодоление разнообразных препятствий для свободного течения воды и заполнения бочек.

Если ребенок младшего школьного возраста будет уделять перечисленным выше приложениям по 15–20 минут в день в течение месяца, он сможет добиться отличных результатов в развитии и формировании творческого и пространственного воображений. Отличной идеей будет чередование использования приложений для развития воображения, памяти, внимания и логики каждый месяц. Дети не успеют привыкнуть к заданиям и будут всесторонне развиваться. [3]

Важным условием является грамотно подобранный учителем список приложений для использования детьми. И немаловажную роль играет контроль выполнения плана по времени и частоте использования приложений, чтобы не причинить вреда здоровью ребенка, и в то же время успеть в полной мере включить в работу воображение ребят. Для этого учителю самому нужно достаточно глубоко разбираться в том, как пользоваться смартфоном и мобильными приложениями, и какие игры лучше всего способствуют развитию воображения детей начальных классов.

Если современный мир вынуждает нас пользоваться новейшими цифровыми технологиями, не нужно этому противиться, нужно искать способы, как это сделать одновременно с пользой и удовольствием. Как мы видим, есть множество самых разнообразных приложений, с помощью которых младший школьник не только весело проведет время, наслаждаясь яркими и необычными играми, но и будет развивать свое воображение.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1999.
2. *Запорожец А.В.* Развитие воображения и деятельности // Вопросы психологии, 1996. №6.
3. *Субботина Л.Ю.* Развитие воображения детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996.

Временная транспектива и субъектность как факторы развития управленца в эпоху цифровизации

*Бухарина А.Ю.
аспирантка кафедры
социальной психологии развития,
факультет социальной психологии,
ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия
a.bukharina@tndassociation.com*

Научный руководитель – Н.Н.Толстых

Общество цифровой экономики или общество IV Технологической революции – это среда, в которой уже находится человечество на современной стадии развития. Это повлекло за собой изменения и в социальной сфере.

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки новых подходов к психологическому сопровождению карьерного развития управленцев разных уровней в эпоху цифровой экономики, в которую уже вступил современный мир: необходимо уже со студенческой скамьи отбирать не просто будущих управленцев, но лидеров корпораций, государственных организаций и бизнеса.

Целью данной работы было выявление поколенческих особенности Временной транспективы (ВТ) и субъектности у представителей разных групп высокопотенциальных специалистов-управленцев.

В работе использовался следующий комплекс *методов*:

1. Методы сбора теоретической информации
2. Методы сбора эмпирической информации: анкетирование, интервью, экспертная оценка, Опросник временной перспективы Ф.Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory - ZTPI), Метод мотивационной индукции (la mit hod d'induction motivationnelle. – МИМ (ММИ)), — вербальная проективная методика Ж. Нюттена.
3. Методы обработки результатов исследования: качественный и количественный, в том числе статистический; анализ эмпирических данных: статистические критерии W-критерий Вилкоксона (критерий знаковых рангов Вилкоксона), U-критерий Манна — Уитни, «Хи-квадрат», Коэффициент корреляции Пирсона, Коэффициент корреляции Спирмена. Использована программа IBM SPSS Statistics v.25.

База исследования – Экономический факультет Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, ГК «ТехноНИКОЛЬ». ТехноНИКОЛЬ – крупнейший в России и Европе производитель и поставщик кровельных, гидроизоляционных и теплоизоляционных материалов, имеющий российские и зарубежные активы.

Выборку исследования составили

- 68 студентов 2–4 курсов, входящие в программу «МАХ» Экономического факультета и факультета «Менеджмент» МГУ им.Ломоносова (Группа МАКС).
- 24 управленца, входящие в кадровый резерв «ШКР» Корпорации «ТехноНиколь» на позиции уровня ГД-4 и ГД-5 (Группа МИ)
- 16 управленцев уровня ТОП-менеджмента, входящие в кадровый резерв «КРУС» Корпорации «ТехноНиколь» на позиции уровня ГД-1, ГД-2, ГД-3.

Выборка группы студентов была обусловлена двумя факторами:

- Экономический факультет МГУ им. Ломоносова готовит будущих управленцев и является одним из признанных лидеров в данной сфере;
- В программу МАХ попадают только лучшие студенты, проявившие себя в процессе обучения, а также прошедшие специализированную оценку (Ассесмент).

В свою очередь 2 группы разного уровня кадровых резервов, взятых в одной компании, позволили приблизить данное исследование к максимально чистому естественному эксперименту.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов:

1. Перевод анкет ZTPИ и ММИ в электронный формат
2. Размещение электронных анкет в форме опроса Google-форм
3. Проведение опроса
4. Выгрузка полученных данных в MS Excel
5. Интерпретация и расшифровка данных
6. Обработка данных, SPSS Statistics v.25

Далее будут рассмотрены только статистически достоверные данные.

Исходя из анализа опросника ZTPИ, данные которого представлены в Рис. 1., видно, что существуют различия в восприятии временной перспективы между студентами и действующими управленцами. Причем показатели менеджеров среднего звена и Топ-менеджеров похожи, а серьезные различия ($p \leq 0,001$) наблюдаются между студентами и группой Топ-менеджеров по всем факторам.

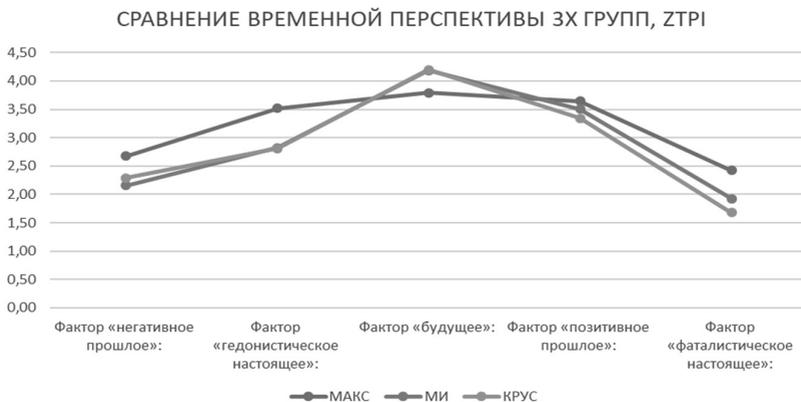


Рис.1. Сравнение временной перспективы 3x групп, ZTPИ

Стоит отметить, что у всех трех групп испытуемых самым высоким является фактор «будущее», характеризующий поведение, которое в большей степени определяется стремлениями к целям и вознаграждениям будущего нежели желанием наслаждаться настоящим. Действующие ТОП- и миддл-менеджеры готовы отказывать себе в удовольствии жить «здесь и сейчас», что характерно для феномена откладывания жизни «на потом» у российского поколения 35+, в то время, как студенты не готовы жертвовать настоящим ради

будущего, что видно из фактора «гедонистическое настоящее». При этом у студентов высокий показатель по фактору «негативное прошлое». Вероятно, это может быть связано с неуверенностью в себе, связанной со слишком высоко поставленной жизненной планкой.

Временная перспектива действующих управленцев более резко очерчена: четкая ориентация на будущее, низкие показатели негативного прошлого, фаталистического настоящего и гедонистического настоящего. Это люди, которые уверенно стоят на ногах, верят в завтрашний день и свои собственные силы. Профиль студента более «сплюснут»: ориентация на будущее соседствует с желанием тратить время на удовольствие настоящего. Желание сделать карьеру временами перекрывает неуверенность в себе, своих силах и некоторая инфантильность, которую отмечают действующие управленцы в молодежи.

Сравнение 3х групп по мотивационным и временным индикаторам в методике Ж.Нюттена ММИ дает следующую картину (Рис.2).

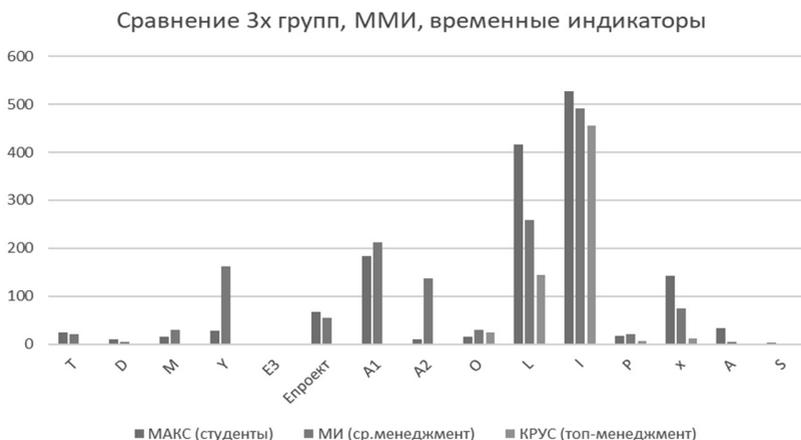


Рис.2. Сравнение 3х групп по методике ММИ. Факторы времени

Было выявлено, что значимые различия $p \leq 0,001$ существуют по индикаторам: Т (в момент заполнения теста), D (день), М (месяц), Y (в течение 1–2 лет), A1 (18–45 лет), A2 (после 45 лет и до старости), L (в течение жизни), P– (в прошлом), X (обобщённый объект), A (во «взрослой жизни»), Eпроект (в течение продолжения обучения/нахождения в проекте по развитию, кадровом резерве). Несмотря на то, что у всех групп объективно высокие показатели по критерию I (мотивационный объект является качеством или способностью, которыми субъект хотел бы обладать не только на данный момент, но и в более или менее отдаленном будущем), различие между группами по нему наблюдается на уровне тенденции, $p \leq 0,05$.

С точки зрения мотивационного профиля полученные данные подтверждают, что между группами изучаемых управленцев существуют статистически значимые различия практически по всем параметрам при $p \leq 0,001$: S(self, личностные аспекты), SR (Self-realization, саморазвитие), R (Realization, pe-

ализация, результаториентированная деятельность), R2 – (профессиональная деятельность), R3 (учебная деятельность), Rпроект (достижения в рамках проекта/кадрового резерва), С (контакт с другими), С3 (цели, формулируемые для других), Е(познавательная активность), Т (экзистенциальные ценности), Р (желание обладать/приобретать что-то вещественное), L (отдых), U(неклассифицируемые ответы), Smax(возведенное в абсолют свойство личности), Сег (эгоцентрическая мотивация), Spre(self-preservation)–самосохранение, SpreТ(-самосохранение на экзистенциальном уровне), Sc(представление, или восприятие человеком самого себя), Rсемья (введенный нами индикатор достижений во имя семьи), Ральт (Стремление активно что-то сделать для других людей).

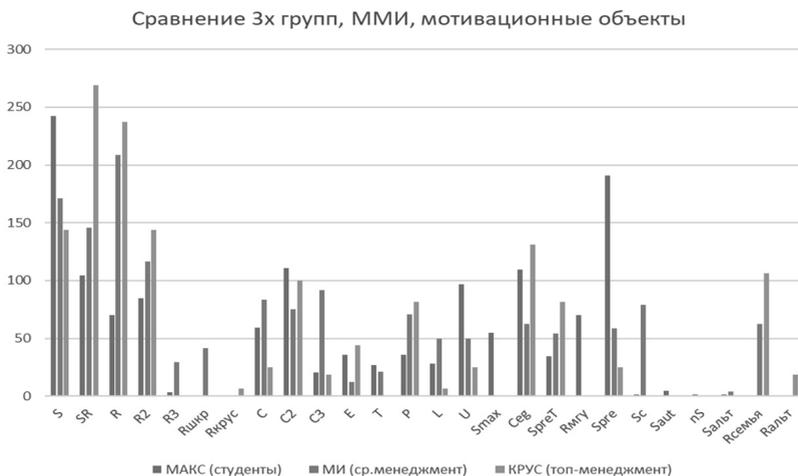


Рис.3. Сравнение 3х групп по методике ММИ. Факторы мотивации

Полученные данные дают основания для более глубокого анализа и интерпретации, однако уже на данном этапе нам удалось получить достоверные данные подтверждающие наличие поколенческих особенностей Временной трансспективы (ВТ) и субъектности у представителей разных групп высокопотенциальных специалистов-управленцев, что является фактором их карьерного развития.

Автоматический анализ информационных сообщений с использованием рекуррентной нейросетевой модели на множестве непересекающихся классов

*Верховская Е.К.
студентка факультета
информационных технологий
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
katrin636bmw@yandex.ru*

Научный руководитель – Юрьев Г.А.

Одним из перспективных направлений в области обучаемых компьютерных систем на сегодня является автоматизированный анализ текстовых данных. Возможность решать задачи обработки естественно языковых данных, не прибегая к традиционным приёмам структурной лингвистики, появилась благодаря взрывному росту эффективности алгоритмов построения и обучения сверточных и рекуррентных нейронных сетей. Эти алгоритмы универсальны и могут применяться в решении широкого спектра прикладных задач.

В работе рассматривается система, использующая нейросетевые модели обработки текстов новостных сообщений для управления рисками в гражданской авиации, в работе которой необходим высочайший уровень ответственности при принятии решений на любом из уровней.

Рост объёма авиаперевозок способствует увеличению количества потенциально актуальных для принятия решений информационных сообщений, генерируемых по всему миру, что давно уже стало недоступно для субъективной «человеческой» оценки. Указанная проблемная ситуация делает актуальной разработку автоматизированной системы повышающей ситуационную осведомлённость управленческого состава авиакомпаний за счёт предобработки всего потока текстовых данных относящихся к области их компетенции.

В большинстве случаев методология использования искусственных нейронных сетей в задачах анализа текстов на естественном языке основывается на концепциях дистрибутивной семантики, в рамках которой формальный анализ текстовых корпусов выполняется с помощью, так называемых контекстных векторов. Результаты обработки после многомерного шкалирования могут быть представлены отдельными точками в 2-х или 3-х мерном пространстве – такая форма вывода позволяет отобразить огромный объём информации о взаимных сходствах/различиях и областях уплотнения пространства в удобном для человеческого восприятия виде.

Однако при обработке текстовых описаний возникает ряд проблем с последующей интерпретацией данных в автоматизированном режиме, которые можно обойти, используя различные методы перевода текстовых данных в векторное представление. Один из таких методов – современный подход векторизации текстовых данных Word2vec, результатом работы которого являются векторные представления на координатной плоскости, представляющие собой точки в многомерном пространстве и отражающие вероятности нахождения отдельных смысловых структур друг рядом с другом. Таким образом, смысл имеют только расстояния между контекстными векторами, а не сами вектора. Поэтому, векторное представление слова не раскладывается на семантические составляющие и может использоваться только в целом (в контексте предложения).

Решение задачи автоматической классификации достигается путем использования метода LSTM (в отличие от обычной рекуррентной сети RNN, LSTM не теряет способность связывать информацию по мере роста расстояния между контекстными данными) с дополнительным слоем Embedding, что помогает на порядок снизить размерность пространства полученного векторного описания. На вход данной рекуррентной сети поступают числовые значения, снятые со слоя Embedding, где каждому документу соответствует свой вектор.

Для улучшения качества классификации было принято решение использовать сверточный одномерный слой CNN для дополнительной предобработки данных перед подачей их в слой LSTM. Он сокращает исходную последовательность, выделяя наиболее важные признаки, которые подаются на вход рекуррентного слоя.

В работе представлены особенности программной реализации методов векторизации и последующей классификации сообщений на естественном языке, применительно к русскоязычным текстам.

Влияние геймификации и возможностей платформы на вовлеченность пользователя в онлайн-обучении: кейс Skyeng

Веряева К.М.

*студент факультета
коммуникаций, медиа и дизайна
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
very.kseniya@yandex.ru*

Научный руководитель – Соловьева О.Г.

Онлайн-образование набирает популярность с каждым годом, однако сохраняется высокий процент студентов образовательных онлайн-платформ, которые не завершают курс. Пользователи занимаются на платформах небольшие периоды времени, а затем покидают их и прекращают обучение. Данное исследование ставит перед собой задачу определить причину такого противоречия и выявить особенности взаимодействия пользователя и платформы в онлайн-образовании.

Главной особенностью онлайн-обучения является отсутствие прямого взаимодействия ученика и учителя, что снижает вовлеченность ученика в процесс обучения [3]. Поскольку вовлеченность играет важную роль для достижения академических результатов, создатели платформ используют геймификацию как инструмент для вовлечения пользователей. Однако, результаты исследований на тему эффективности геймификации противоречивы. В некоторых случаях геймификация действительно имеет положительный эффект, однако она может также раздражать пользователей и служить причиной ухода с платформы [2].

Ученые подходят к изучению взаимодействия пользователя и онлайн-платформ через призму теории возможностей. Согласно этой теории, платформы предлагают пользователям определенный набор возможностей, которые могут быть восприняты или не восприняты пользователями [1]. В контексте онлайн-обучения интересно то, какие возможности воспринимаются пользова-

телями, а какие нет. Поскольку сейчас геймификация является неотъемлемой частью образовательных онлайн-платформ, ее стоит рассматривать как одну из возможностей платформы.

Исследование направлено на изучение возможностей платформ для онлайн-обучения, их технических и социальных характеристик, а также корреляции восприятия возможностей и вовлеченности пользователей. Перед проведением эмпирического исследования была разработана теоретическая рамка, согласно которой пользователи активны и выбирают среди предложенных возможностей те, которые соответствуют их интересам и изначальной мотивации; возможности отражают взаимоотношения между пользователями и онлайн-платформами; геймификация на онлайн-платформах представлена несколькими возможностями. Для включения геймификации в перечень возможностей, была составлена новая классификация, состоящая из 13 возможностей. Затем был проведен онлайн-опрос, в котором приняли участие 375 респондентов. Распространение опроса осуществлялось случайным образом через внутренний мессенджер образовательной онлайн-платформы Skyeng для изучения английского языка.

С помощью факторного анализа было выявлено 6 возможностей платформы: поэтапность и периодичность, внешняя награда, восприятие технологий, адаптивность заданий, монополизация и оперативность. Полученные возможности говорят о широком распространении геймификации в онлайн-обучении. Процесс взаимодействия с платформой прерывистый – пользователи выполняют пару заданий, получают внешнюю награду и удовлетворение, а затем делают перерыв. Более того, пользователи «играют» с платформой – выбирая те форматы обучения, которые им удобнее, тем самым приспособивая платформу под свои интересы и цели. Данные результаты показывают, что современный процесс онлайн-обучения сильно отличается от традиционного. В связи с чем встает вопрос: является ли это обучением? Может ли такого рода взаимодействие с онлайн-платформой так называться?

Далее был проведен множественный регрессионный анализ, чтобы проверить, восприятие каких возможностей платформы будет сильнее влиять на вовлеченность пользователя. Регрессионная модель показала, что вовлеченность может быть объяснена 4 возможностями платформы: поэтапность и периодичность, внешняя награда, восприятие технологий, адаптивность заданий. Наибольшее влияние на вовлеченность пользователя оказывает восприятие возможности «восприятие технологий». Если пользователь воспринимает платформу как надежную с технической стороны, то его уровень вовлеченности будет расти.

Литература:

1. *Conole G., Dyke M.* What are the affordances of information and communication technologies? – 2004.
2. *Jia Y.* Explore the relations between personality and gamification: дис. – 2018.
3. *Muntean C.I.* Raising engagement in e-learning through gamification // Proc. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL. – 2011. – Т. 1.

Цифровые технологии и некоторые аспекты возникновения интернет-аддикции, игровой зависимости

Жукова Н.В.

*магистрант факультета
дистанционного обучения*

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

zhuckovanv@fdomgppu.ru;

Научный руководитель – Айсмонтас Б.Б.

Всеобщая «технологическая зависимость» является показателем современных достижений НТП, «цифровой экономики». На «стадии технологической симуляции сознания, когда творческий процесс познания коллективно и корпоративно расширен до масштабов всего человеческого общества» (М. Маклюэн «Понимание медиа. Внешние расширения человека»), став ресурсом глобального общественного пользования, преобразующая сила новых информационно-коммуникационных технологий может приносить максимально эффективную экономическую и социальную пользу, но при определенных условиях, минимизирующих риски. Результаты исследований по ИА на выборках большого объема сходятся в следующем: «Опросы в США и Европе показали, что уровень распространенности составляет от 1,5 % до 8,2 %, однако диагностические критерии и оценочные вопросники, используемые для диагностики, различаются между странами» (Weinstein A., Lejoyeux M., 2010). Но насколько корректно понятие «интернет-аддикции», у кого и при каких условиях возникает, т.к. аддиктивными являются, вследствие изменений в мозге, психике, обсессивно-компульсивные признаки поведения в зависимости от содержания аддикции (химическая, поведенческая), а не ЦТ и интернет-среда, которые представляет собой социотехнический ресурс современного мира (Markey, Ferguson, 2017; Weinstein, Lejoyeux, 2010) [3]? Более вероятно, что основная причина проблем использования постоянно обновляющихся цифровых технологий (ЦТ), в том числе интернета, как любого изобретения, направленного на улучшение жизни, кроется в том, что безопасность интернет-технологий зависит от грамотного социального заказа, от соблюдения всем обществом правил информационной и кибербезопасности.

М. Гриффитс предложивший понятие «технологическая зависимость», И. Голдберг (автор термина ИА) и ряд др. специалистов настаивают на том, что реальной аддикцией выступает скорее контент и деятельность, когда ЦТ выступают лишь средством получения патологических пристрастий, где человек реализует свое аддиктивное поведение. «Когда мы говорим о зависимости – мы говорим не о том, что люди делают, а о том, чего они не делают, замещаю неделание зависимым поведением» – так специалист геймдев Э. Хоффман сформулировала одну из важнейших причин возникновения аддиктивного поведения. Риск формирования интернет-зависимого поведения от любого контента (игры, киберсекс/порно, шопинг, избыточная навигация, общение в соцсетях и др.) рассматривается современными исследователями с системной, междисциплинарной точки зрения, как динамическое взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов, любая аддикция возникает из-за объективных причин, при определенных условиях: особенности воз-

растного развития, личностное неблагополучие, связанное с социализацией и нередко сочетается с врожденной предрасположенностью, акцентуацией, разного уровня психопатологией (коморбидностью) плюс неблагоприятное средовое влияние, т.е. по закономерностям генотип-средового взаимодействия, генотип-средовой ковариации (Жукова, Айсмонтас, 2017, 2018, 2019; Dalal P., Basu D., 2016; Pies R., 2009) [1;3].

Отдельно выделяется в киберпсихологии тема компьютерных и интернет-игр. ВОЗ включила в перечень психических расстройств по МКБ-11 игровую зависимость, как модель обсессивно-компульсивного поведения при «онлайн» или «оффлайн» игре (<https://icd.who.int/dev11/l-m/en#http%3A%2F%2Ficd.who.int%2Ficd%2Fentify%2F1586542716>). В статье журнала *American Journal of Psychiatry* по результатам мета-анализа приводятся данные, что только у 0,3–1 % людей из 19 тысяч опрошенных в Великобритании, США, Канаде и Германии отмечается зависимость от интернет-игр (Przybylski, Weinstein, Murayama, 2016; Weinstein, Lejoyeux, 2010) [3]. Необходимо отметить, что в группах, разрабатывающих игры, участвуют высококлассные ученые-специалисты с современными междисциплинарными знаниями (*social neurosciens*). «Если дать человеку кнопку и случайным образом выдавать за ее нажатие награду, он будет нажимать ее постоянно», – поделился принципом оперантного обучения создатель компьютерных игр компании SixToStart Э. Хон (A. Hon). Создатель игры в жанре платформер-головоломка «Braid» Дж. Блоу (J. Blow): «...заставляя их совершать повторяющиеся действия по технологии Скиннера, то есть выдавая им за это вознаграждение через тщательно продуманные промежутки времени». Это психологический эффект «вознаграждение с переменным режимом времени» (*World of Warcraft* и др.). Многие игры стали «эффективными» способом получения чувства удовлетворенности (выработка комплекса эндогенных веществ в мозге, вызывающих приятные эмоции). Чтобы геймеру было постоянно интересно, популярные игры (*Massive Multiplayer Online Game*) разрабатываются с интересными приключенческими сюжетами, красивой графикой, музыкой, харизматичными героями, всё это должно увлекать продолжать игру как можно больше времени. Феномен «присутствия» (*presence*) в виртуальной среде часто выражается в иллюзии физического переноса в ее пространство (*the sense of being there*), в эмоциональной вовлеченности событиями виртуального сценария, феноменом идентификации себя с персонажем (Leménager T. et al., 2014). Так вырабатываются, закрепляются в мозге аддиктивные паттерны/психофизиологические изменения (Величковский Б., 2016) [1]. Многие исследователи справедливо парируют, что эффект, оказываемый разными компьютерными играми на психику неоднозначен, т.к. многое зависит от целей разработчиков и комплекса особенностей «игрока». Как пример области применения развивающих, коррекционных компьютерных игр можно напомнить, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. Целевые обучающие и коррекционные компьютерные игры: геймификация в образовательных программах по правилам дорожного движения, по безопасности, изучению английского языка *Lingualeo*, игровая платформа для детей, знакомящая с разными областями знаний и инженерным творчеством *MinecraftEDU* и т.п. Поэтому для совершенствования образовательного, коррекционно-развивающего процесса, при каких-либо меди-

цинских проблемах (ЗПМР, ОВЗ и т.д.), необходимо привлекать современные технологии. Данные о возможностях когнитивной тренировки с помощью игр при признаках когнитивных нарушений, при старении, говорят о том, что положительный эффект может приводить к переносу и на другие когнитивные функции (Величковский Б.Б., 2009) [Цит. по:1]. Ученый З. Попович в статье журнала Neuron «Power to the People: Addressing Big Data Challenges in Neuroscience by Creating a New Cadre of Citizen Neuroscientists» утверждает, что «Foldit, Eterna, Eyewire, новая игра в области нейронауки Mozak, подпитывают открытия в области научных исследований...» (Roskams, Popović, 2016).

Таким образом, степень полезности развивающих, учебных, коррекционных компьютерных, интернет-игр или степень аддиктивного влияния, «неотразимой привлекательности» для потенциальных игроков разного возраста зависит от целей создания интернет-продукта («игровая индустрия») (геймдев – gamedev), доходность бизнеса), т.е. от некоторого социального заказа разработчикам игры (Величковский, 2014, 2016; Солдатова, Теславская, 2017), столь же важен, учет комплекса особенностей «игрока».

Проблематика цифрового настоящего и будущего особенно актуальна в отношении «цифрового детства». «Цифровые аборигены», выросшие на использовании технологических «расширений человека», объективно имеют некоторые особенности развития психики. А будет ли мышление нового поколения «кнопочным», «клиповым», шаблонным, аддиктивным или же, напротив, сложным и гармоничным, зависит от правильного воспитания, развития при грамотном использовании ЦТ для разнообразных сторон жизни (образование, научно-популярные сообщества, виртуальные экспозиции музеев, библиотеки, общение). Чем меньше ребенок, подросток находит поддержки и возможностей для эффективной самореализации, тем с большей вероятностью он будет вынужденно смещать свои проблемы в интернет-пространство, деструктивно использовать ЦТ, т.е. пытаться сознательно или вынужденно удовлетворить свои потребности, детерминированные сложным комплексом жизненного пространства, в котором он вырос и находится на данный момент. Аддиктивное поведение в «оффлайн» и «онлайн» жизни с меньшей долей вероятности появляется у гармонично сформированной личности, которая находит понимание, уважение и поддержку в близком окружении и объективно оценивает свои достоинства и недостатки, умеет адекватно ориентироваться в жизни и т.д., и которая защищена законами государства. Тем более, что программирование интерфейсов, замкнутых напрямую на нервную систему – ближайшее будущее не только для поколения Digital Natives.

Литература:

1. Величковский Б.Б., Гусев А.Н., Виноградова В.Ф., Арбекова О.А. Когнитивный контроль и чувство присутствия в виртуальных средах // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 1. С. 5–20.
2. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б. Сетевое интернет-общение, как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 56–65. doi:10.17759/jmfp.2017060406
3. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Макеев М.К. Цифровое детство: новые риски и новые возможности // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодей-

ствие: Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции (17–18 апреля 2019 года) /Под общей редакцией О.Н. Усановой. – М.: Когито-Центр, 2019. С. 123–128.

Реализация планировщика учебных треков LEARNEE с применением генетических алгоритмов

Иванов П.Б.
*магистрант факультета
информационных технологий
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*
pavel@ivanov.io

Научный руководитель – Куравский Л.С.

В данной работе была проанализирована потребность в средствах организации процесса самостоятельного обучения, структурированы результаты проведенных глубинных интервью с респондентами, а также описан пользовательский интерфейс и сформулирован базовый алгоритм планировщика учебного плана на базе классического общепринятого контента, уже используемого в установившемся учебном процессе.

Было проведено исследование посредством глубинного интервью с 22 респондентами, разбитыми на три различные категории:

- 8 – студенты с хорошей успеваемостью по учебе и/или имеющие успехи в научной деятельности
- 7 – студенты со средней успеваемостью и/или имеющие проблемы с понятийным аппаратом
- 7 – преподаватели из фундаментальных и прикладных областей высших учебных заведений либо практикующие репетиторство

По результатам интервью была выявлена общая потребность в качественных и методически выверенных учебных материалах, используемых в учебных курсах, отсутствие структуры и последовательности изложения и предлагаемых для решения задач. Зачастую – отсутствие фундаментальных деталей, о которых студент не имеет представления и тем не менее необходимых для усвоения материала.

По итогам проведенных интервью был сделан вывод, что и у студентов и у преподавателей есть нужда в инструменте, который бы позволил структурировать ежедневную рутинную деятельность, т.к. неуспевающим студентам довольно легко потерять контекст повествования преподавателя во время занятия (либо они могут заболеть и пропустить часть занятий) и отстать от остальной группы, а у преподавателей нет эффективного инструмента для того, чтобы отслеживать качество конспектов и концентрацию внимания всех учащихся. Также и у людей, которые вынуждены самостоятельно изучать материал по разного рода причинам (например, подготовка к экзаменам GMAT или GRE) – нет эффективных инструментов для быстрой организации обучения по именно тем материалам, которые нужны для курса, сейчас у людей много времени уходит на изучение куррикулама и самостоятельное планирование, при этом часто без четкого осознания, какие материалы каким должны предшествовать и какие задачи после прочтения каких материалов надо решать для закрепления и в каком количестве.

Проект получил поддержку в рамках конкурса “УМНИК” Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере в 2016 году. Реализация была проведена согласно календарному плану, в первой части которого предусматривалась реализация самого сервиса, а во второй части – реализация алгоритма планировщика задач для формирования учебного трека исходя из свободного времени учащегося.

В первой части был реализован сам сервис, разработана таксономия элементов, которые автор курса может добавлять в учебный трек, механизм добавления элементов, их редактирования и удаления, механизм подписки на аккаунты внутри системы, механизм уведомлений, а также информационный чат-бот для перенаправления уведомлений с сайта на мобильный клиент приложения Telegram.

Во второй части были изучены актуальные алгоритмы, решающие задачу автоматического составления учебных планов. Построение оптимального расписания сводится к решению задачи условной векторной оптимизации. Основным критерием оптимальности выступает сокращение сроков обучения при соблюдении ряда условий. Условиями выступают многочисленные ограничения, такие как наличие свободного времени у студента, необходимая последовательность освоения материала и т.п. Дополнительные требования (например, не ставить утром в понедельник сложный предмет, не ставить подряд несколько сложных предметов, и т.п.) влияют на значение критерия оптимальности – чем полнее выполнены дополнительные требования, тем качественнее расписание.

Обзор литературы показал, что наилучшие результаты дает эвристический подход. Поэтому были использованы для генерации расписания генетические алгоритмы, которые осуществляют инкрементное, эволюционное улучшение имеющегося решения. Для успешной работы необходимо начальное расписание, составленное по детерминированному алгоритму. Качество начального расписания должно быть достаточно высоким, чтобы генетический алгоритм быстрее справился с задачей. Поэтому для начального приближения был использован forward-backward алгоритм.

Ознакомиться с функционалом сервиса можно по адресу: <http://learnee.ru:8000>

Информационная система для формирования научно-исследовательских компетенций университета

*Исаков С.С.
студент факультета
информационных технологий
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
phebra@yandex.ru*

Научный руководитель – Артеменков С.Л.

Осуществляемый в МГППУ новый проект имеет своей целью разработку и создание компьютерной информационной системы для формирования научно-исследовательских компетенций университета. Информационная система для формирования научно-исследовательских компетенций университета реализуется по технологии «клиент-сервер» в среде интернет и предназначена для автоматизации формирования, сохранения и практического использова-

ния электронных паспортов научно-исследовательских компетенций университета на основе сбора и анализа данных научно-исследовательских и проектных работ университета с учетом имеющихся компетенций его сотрудников. Текущая пилотная версия информационной системы включает использование сведений факультета психологии образования и факультета юридической психологии и паспортов специальностей ВАК.

В задачу информационной системы входит структурирование и сохранение в базе данных информации о научно-исследовательских возможностях университета в виде сформированных системой научно-исследовательских компетенций в соответствии с классификацией научных специальностей ВАК и структурой видов научной деятельности. При этом под научно-исследовательской компетенцией понимается способность подразделений университета и их сотрудников решать определенный класс профессиональных научно-исследовательских задач. Сформированное в системе описание научно-исследовательской компетенции оформляется в виде электронного паспорта компетенции, в определении маркетинговых характеристик которого предполагается участие соответствующих экспертов (в частности, для определения областей применения, уникальности и конкурентности научно-исследовательских компетенций).

Основу информационной системы составляет многотабличная реляционная база данных, с которой работают отдельные блоки информационной системы, связанные с регистрацией и идентификацией пользователей системы, управлением системой, проведением экспертных оценок и другими функциями. Важной программной частью информационной системы составляют блок формирования паспортов компетенций и блок поиска и распознавания компетенций (по ключевым словам). Блок индикации и предупреждений указывает пользователям системы на необходимость осуществления действий по актуализации данных.

Разрабатываемую информационную систему предполагается использовать на практике для определения ресурсов, относящихся к имеющимся у университета научно-исследовательским компетенциям, проведения маркетинга и экспертизы постановки новых научных задач, а также для координации и планирования научной деятельности университета. Информационная система для формирования научно-исследовательских компетенций университета позволит университету осуществлять публикацию и продвижение научно-исследовательских компетенций университета в среде интернет и других изданиях, а также использовать современные маркетинговые стратегии в научно-исследовательской деятельности университета, что становится одним из важнейших направлений его развития в современных условиях.

Разработка информационной системы для поддержки математической дисциплины

*Корчагина К.А.
студентка факультета
информационных технологий
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
vereinaka@mgppu.ru*

Научный руководитель – Нуркаева И.М.

Применение информационных технологий и систем позволяет в значительной степени повысить эффективность практически любой деятельности, в том числе в сфере образования. В работе предложен вариант проекта создания информационной системы (ИС) поддержки математической дисциплины на примере дисциплины «Численные методы в линейной алгебре».

Основной целью создания ИС является повышение качества обучения студентов, организация обратной связи и круглосуточный доступ к обучающим материалам, за счет оперативного решения комплекса задач по сбору, хранению, накоплению, актуализации информации, с применением современных Web-технологий.

На первом этапе проведено исследование существующих информационных систем.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Разработаны методы формирования и функционирования сетевой информационно-образовательной среды по выбранной дисциплине [1].
2. Осуществлен анализ уровня развития сетевых технологий и опыта, накопленного высшими учебными заведениями в области дистанционного обучения.
3. Выполнено проектирование логически значимых блоков системы для поддержки математической дисциплины, разработаны форматы хранения и представления методической и дидактической информации.
4. Разработаны требования, предъявляемые к информационному обеспечению учебного процесса с использованием сети Интернет.

Достижение поставленной цели позволит сформировать технологическую основу подготовки и реализации сетевых учебных курсов, основанных на широком использовании современных информационных телекоммуникационных технологий.

Литература:

1. *Нуркаева И.М., Зайцев А.Н., Оглоблин А.А.* Моделирование и анализ данных // Информационная система для мониторинга учебных достижений студентов МГППУ. – 2019 -№ 1 – С. 30–41.

Перспективы применения антропоморфных роботов в образовательном процессе

*Лазарев М.С.
студент кафедры
информатики и прикладной математики,
Институт цифрового образования, МГПУ
lazarevms@mgpu.ru*

*Львов А.Ю.
студент кафедры
информатики и прикладной математики,
Институт цифрового образования, МГПУ
lvovaj@mgpu.ru*

*Фадеев А.Ю.
ассистент кафедры управления качеством,
Инженерный институт, КФУ
ajfadeev@kpfu.ru*

Научный руководитель – Григорьев С.Г.

В этом десятилетии в области технологий, развития искусственного интеллекта и робототехники обозначился бурный рост, появилось осознание того, что человечество стоит на пороге четвертой промышленной революции. Перемены затронут не только индустрию, но и систему подготовки соответствующих кадров. Смелые гипотезы начала века уже сейчас становятся повседневной реальностью и то, что вчера казалось “сказкой”, сегодня становится “былью”.

Повсеместные попытки внедрения робототехники в образовательный процесс несомненно окажут положительное влияние в ближайшей перспективе. В частности, использование антропоморфных роботов находит широкое применение в качестве дидактического материала на уроках информатики, технологии, в сфере дополнительного образования.

Как уже было сказано выше, мы находимся на первых ступеньках лестницы, которая ведёт к новым технологиям и новым возможностям. Поэтому есть необходимость рассматривать применение антропоморфных роботов в учебном процессе не только с позиции “робот-конструктор”, но и обратив внимание на аспекты внедрения в процесс на уровне полноценного взаимодействия с человеком именно в качестве помощника. Для этого уже имеются определенные предпосылки в виде малого антропоморфного робота, имеющего человеческое имя Рома [1]. И есть уже первые результаты по его внедрению в существующие образовательные процессы [2].

Это первые шаги, которые основываются на устоявшихся способах взаимодействия, но ясно просматриваются перспективы использования антропоморфного робота в качестве полноценного ассистента учителя [3], способного взять на себя большой круг рутинных задач, тем самым предоставляя возможность учителю сконцентрироваться на педагогических задачах и повышении качества образования. При этом важную роль играет целостность программно-аппаратной системы антропоморфного робота, позволяющая комплексно и мобильно решать задачи различного генезиса, что для существующих гетерогенных систем, сходного функционала, либо будет затруднительно, либо невозможно.

Литература:

1. *Сиразетдинов Р.Т., Фадеев А.Ю., Хисамутдинов Р.Э.* Новые технологии образования на основе малоразмерного антропоморфного робота Рома. // Информатика и образование № 1 (300) 2019. С. 33–39
2. *Лазарев М.С.; Лазарева А.В.* Применение антропоморфного робота рома в образовании // Математика и информатика в образовании и бизнесе. М.: Aegitas, 2019. С. 350–360
3. *Зольников Д.А., Кацай Д.А.* Антропоморфные роботы в учебном процессе // Молодой исследователь. Челябинск: ЮУрГУ, 2018. С. 226–233.

Психолого-педагогические особенности применения компьютерных игр в обучении иностранным языкам

*Орлова Л.К.
аспирант Института
иностранных языков
МПГУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Дмитренко Т.А.

Главной задачей развития цифровых технологий в образовании является расширение интеллектуальных возможностей обучающихся. В современной психолого-педагогической литературе употребляется понятие компьютерное образование, обучение человека в компьютерной среде, иными словами в условиях, когда компьютер выступает предметом изучения, инструментом деятельности, средством самореализации. Такой подход определяет целью компьютерного образования развитие высших психических функций, формирование таких качеств личности обучающихся как образованность, самостоятельность, ответственность, критичность, рефлексивность. Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают взаимодействие всех субъектов образовательной системы, включая тех, с кем общение идет опосредованно.

В контексте языкового образования усвоение знаний также уступает место умению пользоваться информацией, получать ее с помощью компьютера. Применение компьютерных игр в обучении иностранным языкам положительно влияет на образовательный процесс, расширяя словарный запас игроков, совершенствуя слухопроизносительные навыки и вызывая интерес к его изучению. «Доминантой обучения иностранному языку с использованием компьютерных обучающих программ является развитие мышления, творческой активности и поисковых способностей обучающегося». [2, с. 53] При работе с компьютерными играми меняется роль педагога, основной задачей которого является поддержка и развитие личности обучающихся, их творческий поиск. Внедрение компьютерных игр в иноязычное образование способствует увеличению самостоятельной индивидуальной и групповой работы обучающихся, количества практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. «В условиях новых педагогических технологий студент перестает быть объектом обучения, он становится субъектом учебной деятельности». [3, с. 205]

Работая в ГБОУ Школа № 121, я стараюсь внедрять компьютерные технологии в образовательную деятельность. Наша школа оснащена компьютерами и сетью Интернет, что позволяет систематически проводить занятия с исполь-

зованием компьютерных игр и поддерживать интерес обучающихся к изучению английского языка. С учениками начальной школы на дополнительных занятиях мы активно используем материалы сайта www.gamestolearnenglish.com. На данном сайте есть компьютерные игры, направленные на тренировку лексики, грамматики и фонетики. Ребята с интересом выполняют игровые задания на компьютерах по различным темам: «Одежда», «Профессии», «Спорт», «Еда», «Животные».

Компьютерные игры учат: аналитически мыслить, совершенствовать интеллектуальные навыки, достигать цели, классифицировать и обобщать, воспринимать английскую речь на слух.

Компьютерные игры помогают развивать:

- а) память и внимание,
- б) логическое мышление,
- в) визуальное восприятие объектов,
- г) скорость реакции,
- д) мелкую моторику рук.

Компьютерные игры, применяемые в обучении иностранным языкам, можно разделить на три категории:

1. Компьютерные игры, предназначенные для изучения английского языка.

Игры, созданные для изучения иностранных языков, в которых нужно выполнять задания, непосредственно направленные на усвоение элементарных знаний и формирование простых навыков: запоминание иностранных слов, построение фраз.

2. Учебные программы, сайты с элементами геймификации.

Программы или онлайн-сервисы для изучения языка, в которые добавлены игровые элементы, чтобы сделать учебный процесс более приятным и эффективным.

3. Компьютерные игры на английском, не предназначенные для изучения языка.

Обычные компьютерные игры, создатели которых не вкладывали в них образовательный смысл. Некоторые игры данной категории можно рассматривать как оригинальные материалы на английском языке, польза от них примерно такая, как от чтения или просмотра фильмов в оригинале. Обучающиеся закрепляют в памяти знакомые иностранные слова и конструкции, узнают новую лексику, развивают навыки понимания текста и устной речи, улучшая общее понимание английского языка. И все это в увлекательной форме.

Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения, в том числе и компьютерных игр учебного назначения, включают проблемы теоретико-методологического характера, что связано с разработкой технологии обучения и проектированием обучающих программ. Успешное обучение иностранным языкам с помощью компьютерных игр предполагает целенаправленной научно-обоснованной организации педагогического общения между преподавателем и учебной группой.

Компьютерным играм, как и другим инновационным пособиям, «должна быть отведена функция полноценного средства организации самостоятельной работы обучаемых», так как они способны объяснить фонетический, граммати-

ческий и лексический материал, обеспечивая тренировку в режиме интерактивных упражнений и мгновенный контроль их выполнения. [1, с. 84]

Таким образом, компьютерная игра является активным средством обучения. Игра посредством компьютера стимулирует мыслительную деятельность обучающихся, способствуя развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Компьютерная игра, применяемая в процессе обучения иностранному языку, помогает развитию общеучебных умений и навыков, психическому развитию и самореализации личности обучающегося. Игровая деятельность способствует созданию хорошего психологического климата в группе, преодолению личностных комплексов нерешительности, застенчивости. Компьютерная игра делает процесс обучения иностранным языкам значительно интереснее, знания полученные в процессе игры на компьютере более прочно запоминаются участниками и зрителями игрового процесса.

Литература:

1. Александров К.В. Можно ли обучить иностранному языку без ИКТ? // Высшее образование в России. Москва, 2011. № 3. С. 80–86.
2. Дмитренко Т.А. Актуальные проблемы современной методики преподавания иностранных языков. Учебное пособие. М.: МГТА. 2011. – 74с.
3. Култаева Ф.Э. Применение интерактивных методов обучения на уроках английского языка // Молодой ученый. Казань, 2014. № 5. С. 203–205.

Сопровождающая поддержка процесса вхождения студентов первого курса в электронную образовательную среду университета

Павлова Е.В.

*студент факультета психологии
НИ ТГУ, Томск, Россия
epavlova96@yandex.ru*

Научный руководитель – Щеглова Э.А.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования отмечается необходимость использования электронной информационно-образовательной среды, которая должна обеспечивать доступ к учебным материалам и образовательным ресурсам, формирование электронного портфолио обучающегося, фиксацию хода образовательного процесса, проведение учебных занятий, взаимодействие между участниками образовательного процесса. [1]

В вузах России в современной практике активно внедряются различные варианты электронного образования, в их числе – система электронного образования Moodle – это система управления курсами, также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. [2]

Для определения актуальных проблем, стоящих на пути к эффективной адаптации в электронном образовании, был проведен опрос среди студентов первого курса факультетов ТГУ. Выборка включала в себя 62 студента. Возраст респондентов 18–20 лет. Все опрошенные студенты уже имели опыт работы с электронными образовательными ресурсами.

Среди всех остальных особенно выделяется проблема ориентирования в структуре сайта. Показательными являются следующие данные: 47,6 % пер-

вокурсников говорят, что им сложно разобраться в структуре образовательной онлайн платформы (см. рис. 1).



Рис. 1. Диаграмма понимания студентами структуры сайтов онлайн образования

Неумение ориентироваться в структуре сайта влечет за собой сложности в восприятии и усвоении учебной информации, а также в выполнении заданий по курсу. Это сказывается на успеваемости студента и становится одной из причин низкой результативности образовательного процесса. Это предположение подтверждается результатами, отраженными на диаграмме (см. рис. 2).



Рис. 2. Диаграмма восприятия студентами информации при работе с платформами электронного обучения

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на высокий уровень развития системы электронного образования в Томском государственном университете, студентам-первокурсникам, впервые начинающим обучение на электронных образовательных платформах, не хватает сопровождающей поддержки. Выявлены ключевые аспекты, влияющие на сложности в восприятии и усвоении студентами информации и выполнении заданий в электронном формате – это освоение технической составляющей электронных образовательных платформ.

Целью данной работы является создание проектной разработки сопровождения процесса вхождения студентов первого курса в электронную образовательную среду вуза. Данная разработка включает в себя элементы лекционных занятий, индивидуального сопровождения и создания серии видеороликов, обучающих студентов пользованию электронным университетом Moodle, ориентированию в структуре сайта, умению применять инструменты платформы.

Литература:

1. ФГОС ВО. [Электронный ресурс]. 2018. Дата обращения: 11.04.2019. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
2. About Moodle. [Электронный ресурс]. 2018. Дата обращения: 04.05.2019. URL: https://docs.moodle.org/36/en/About_Moodle

«Цифровой след» школы как фактор, влияющий на выбор образовательной организации родителями

Пиковская Л.О.

*студент факультета
психологии образования*

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Научный руководитель – Воронкова И.В.

В современном мире всемирная компьютерная сеть стала одним из основных источников получения информации для современных родителей. В интернете активно начал развиваться социальный менеджмент, формирующий общественное мнение пользователей сети.

Увеличение контента в интернете и лавинообразный рост цифровых записей, заставляет администраторов интернет ресурсов относиться более внимательно к качеству интернет информации и более тщательно заботиться о формировании позитивного виртуального имиджа организации для привлечения целевой аудитории.

Виртуальный имидж образовательной организации – это образ школы в интернете, формируемый в сознании родителей и воздействующий на их мнение и, соответственно, их выбор¹. Виртуальный имидж школы создается из множества компонентов, таких как контент, информативность и функциональность сайта, активные и пассивные «цифровые следы».

По большей части виртуальный имидж формируется вследствие «цифровых следов», которые бывают пассивными и активными. Активные «цифровые следы» – это преднамеренно опубликованная информация с целью распространения данных о себе посредством веб-сайтов или социальных сетей. Пассивные «цифровые следы» формируются в интернете непреднамеренно при участии других пользователей².

Создание и поддержание положительного виртуального имиджа образовательной организации в интернете процесс трудоемкий и долгосрочный, в основе которого лежат продуманные активные «цифровые следы».

Приобретение негативного имиджа происходит посредством публикаций пассивных «цифровых следов» самой целевой аудиторией независимо от административного ресурса школы.

Пример активного «цифрового следа»: «Уважаемые родители, наша школа вошла в пятерку лучших учебных учреждений нашего города! Будем рады увидеть Вас на дне открытых дверей!».

Пример пассивного «цифрового следа»: «После скандала с учительским составом школы в Хамовниках, не знаю стоит ли отдавать туда ребенка».

Образовательная организация может иметь одновременно как активные «цифровые следы» (информация на официальных страницах, в официальных группах социальных сетей), так и пассивные «цифровые следы» (отзывы родителей на сайтах с отзывами («отзывики»), неофициальные группы в социальных сетях, комментарии к постам в официальных группах).

Сама образовательная организация должна работать над созданием положительно окрашенных «цифровых следов», в частности пассивных.

Таким образом, можно заключить, что пассивный «цифровой след» по сути феномен, создаваемый самой целевой аудиторией, а значит может иметь наибольшее значение на принятие выбора родителями. Но правильное и своевременное формирование активного «цифрового следа» может кардинально изменить мнение родителей в пользу выбора образовательной организации.

Литература:

1. *Новикова Т.Б.* Новые информационные технологии в формировании имиджа образовательного учреждения: учебное пособие //Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Магнитогорский гос. технический ун-т им. ГИ Носова». – Магнитогорск: МГТУ. – 2015. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10857>
2. *Madden M.* et al. Digital footprints //Pew Research Center's Internet & American Life Project. – 2007. <https://www.pewinternet.org/2007/12/16/digital-footprints/>

Мотивация учебной деятельности старших школьников с различными уровнями компьютерной игровой активности

*Пустыльникова В.Ю.
магистрант факультета
психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
pustjlnikova@gmail.com*

научный руководитель – Кочетова Ю.А.

В современном мире все более и более возрастает актуальность проблемы развития игровой компьютерной зависимости. Всемирной организацией здравоохранения зависимость от онлайн и оффлайн игр была включена в перечень МКБ-11. На сегодняшний день изучению этой проблемы посвящается все большее количество научных работ. Особое место по своему значению занимает здесь вопрос о игровой зависимости у детей, в особенности – старшего школьного возраста, именно старшие школьники среди других детских возрастов находятся в группе риска по уровню игровой аддикции в силу психологических особенностей данной возрастной группы, таких как высокая восприимчивость к любым внешним влияниям, перестройка ранее сложившихся психологических структур, изменения в формировании нравственных представлений и социаль-

ных установок. Особого внимания заслуживает исследование корреляции особенностей мотивационной и эмоционально-волевой сферы старшеклассников и степени их увлеченности компьютерными играми. На сегодняшний день в психолого-педагогическом научном сообществе не была достаточно освещена проблема исследования учебной мотивации и ее взаимосвязи с уровнями компьютерной игровой активности не только у детей старшего школьного возраста, но и среди всех возрастов в целом, что обуславливает актуальность нашего исследования. Стоит отметить, что в настоящее время лишь малое количество научных исследований посвящено игровой компьютерной зависимости в ряде исследований всех остальных аддикций, несмотря на то, что проблема Интернет-зависимости поставлена уже более трех десятилетий назад. Лишь немногие исследователи акцентируют внимание на особенностях подросткового возраста как предпосылке развития данного вида зависимости, большинство же существующих на сегодняшний день исследований посвящено коррекции последствий зависимости и реабилитации. Одной из целей своей работы над магистерской диссертацией, посвященной изучению учебной мотивации у старшеклассников с различными уровнями компьютерной игровой активности, мы ставим анализ и обобщение уже имеющегося на сегодняшний день опыта изучения проблемы зависимости от компьютерных онлайн-игр, а также конкретизацию научного представления о содержании понятия «компьютерная игровая зависимость».

Зависимость от компьютерных онлайн-игр представляет собой феномен аддиктивного поведения в рамках проблемы интернет-зависимости, однако выходит за ее рамки, так как включает в себя, помимо зависимости от виртуального пространства, активную игровую деятельность, сопровождающуюся проблемой ролевой идентичности. Игровая онлайн-среда позволяет человеку не только погрузиться в мир виртуальной реальности с принятием в нем определенных ролей, но и сложить из этого копинг-стратегию. Так, многие исследователи феномена интернет-зависимости отмечают его эскапистский характер – избегание реальной жизни и предпочтение ей виртуальной. Говоря об эскапистском характере зависимости от компьютерных игр, стоит подчеркнуть его деструктивную функцию, поскольку переживания от компьютерной симуляции воспринимаются сознанием как реальные – многопользовательские онлайн игры моделируют жизненное пространство. Очевидно, что в ситуации со старшеклассниками деструктивная функция таких копинг-стратегий оказывается зачастую более весомой, чем в более старших возрастах, так как в период кризиса и необходимости смены социальной школьной среды на иную, то есть необходимости заново выстраивать модели самореализации, гораздо более комфортным и легким способом достижения признания общества, своего места в нем становится именно полное погружение в виртуальное пространство.

Упомянутые выше особенности компьютерных игр могут предполагать корреляцию уровня игровой компьютерной зависимости не только с особенностями эмоционально-волевой сферы в целом, но и с мотивационной структурой личности. До возникновения проблемы возрастающей увлеченности школьниками компьютерными играми большинство авторитетных исследований указывало на позитивные изменения, происходящие в мотивационной сфере старшеклассников: повышение интереса к учебной деятельности в связи со складыванием новой структуры мотивов, связанных с необходимостью

самоопределения, подготовкой к самостоятельной взрослой жизни, стремлением занять прочную позицию в обществе, более критичным подходом к собственному уровню знаний. У старшеклассника, готовящегося к поступлению в ВУЗ, возрастают учебные и социальные мотивы, меняется отношение к отметке как к объективному показателю готовности к экзаменам.

В ходе работы над магистерской диссертацией, нами был использован ряд методик, направленных на исследование мотивационной сферы старших школьников, играющих в компьютерные онлайн и оффлайн игры, а также уровня их увлеченности данной деятельностью. Из 60 учащихся одиннадцатых классов СОШ г. Москвы 42 человека выбрали проведение времени в интернете как одну из предпочтительных форм досуга, 28 из них – компьютерные игры. Авторская анкета по изучению степени увлеченности компьютерными играми показала высокий уровень эмоциональной привлекательности этого вида деятельности, а также низкий уровень самоконтроля опрашиваемого в игре. Данные примененной нами методики по изучению учебной мотивации старшеклассников показали, что у 80 % респондентов с отмечающимся высоким уровнем компьютерной игровой активности (5 и более часов в день) уровень учебной мотивации оказался сниженным. В процессе дальнейшего исследования нами видится необходимость расширения эмпирической базы, а также разграничения компьютерных игр на «онлайн» и «оффлайн» и выстраивания более подробной корреляции между активностью в них и мотивационной структурой личности старшеклассников.

Литература:

1. Шакирова Л.И. Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: Дис. канд. псих. наук. Казань, 2006.
2. Коваль Т.В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости: Дис. канд. псих. наук. Москва, 2013.

Развитие зрительной памяти у младших школьников в процессе использования онлайн-тренажеров

Сиразиева А.Р.
*студент Института
психологии и образования
ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия*
alinka1996siraz.r@mail.ru

Научный руководитель – Сабирова Э.Г.

Память представляет собой сложный процесс, который включает в себя получение, хранение и повторное использование информации [2]. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Проблема, касающаяся развития памяти является одной из актуальных проблем, так как в практике школьного обучения ученикам дается большое количество новой информации, но не уделяется достаточное внимание на уровень развития разных видов памяти и способность эту информацию запомнить. Организация целенаправленной работы по развитию памяти – задача очень важная.

В процессе знакомства детей с предметами и явлениями окружающей их жизни, зрение и слух становятся основными помощниками. Полученные образы запечатлеваются в памяти, формируя достоверную картину мира. Одна из разновидностей образной памяти – зрительная память, которая заключается в способности головного мозга сохранять и извлекать результат ранее осуществленного зрительного восприятия [1].

Зрительная память играет ведущую роль в начальной школе. Исследователи утверждают, что до восьмидесяти процентов всего обучения происходит через глаза, а зрительная память является важнейшим аспектом обучения [3]. Навык зрительной памяти помогает младшему школьнику с такими действиями как: распознавание букв или цифр, чтение и понимание прочитанного текста, правописание или запоминание слов, быстрое копирование информации с доски и учебника. формирование мысленного образа слова и др.

Недостаточная сформированность зрительной памяти отрицательно влияет на общий уровень успеваемости ребенка и может вызвать определенные трудности:

- проблемы запоминания и написания букв и цифр;
- орфографические затруднения и наличие большого количества ошибок в связи с тем, что ребенок не запоминает образ слова;
- отставание от других учеников в процессе классной работы, так как скорость списывания с доски или с учебника у таких учеников намного ниже;
- плохие результаты по математике в области знания геометрического материала: ученики не запоминают очертания и визуальные образы геометрических фигур, не могут распознать и различить их быстро и безошибочно;
- вероятность возникновения дискалькулии (например, не могут сосчитать 3 предмета на столе перед собой, считают по одному);
- проблемы с чтением и пониманием прочитанного, имеют маленький словарный запас и др.

Так, развитие зрительной памяти – важнейшее направление в развитии младшего школьника, что связано с ролью данного вида памяти в процессе обучения ребенка.

Как же организовать развитие зрительной памяти с пользой и интересом для младших школьников? Младший школьный возраст – время, когда у ребенка вызывает интерес эмоционально окрашенный и яркий материал. Учитывая тот факт, что работа по развитию зрительной памяти наиболее эффективно реализуется в игровой форме, а также то, что современного ребенка трудно оторвать от гаджетов и компьютера, популярность приобретают «онлайн-тренажеры».

Развитие зрительной памяти с помощью онлайн тренажеров – один из общедоступных и эффективных способов: необходимо иметь хотя бы смартфон с подключением к интернету, что не является проблемой на сегодняшний день. Онлайн тренажеры – это интересный и удобный способ, в процессе применения которых развивается не только визуальная память, но и все остальные виды памяти, а также восприятие, мышление, внимание. Благодаря возможности следить за динамикой собственных успехов, наглядной статистике и соревновательному духу, неинтересные и однообразные занятия превратятся в увлекательную повседневную игру, в результате которой будут происходить заметные перемены к лучшему.

Онлайн-тренажеры на развитие зрительной памяти можно условно объединить в несколько групп:

1. Матрицы памяти

Игровое поле представляет собой матрицу с сеткой квадратов. Некоторые квадраты закрашены. Нужно запомнить расположение закрашенных квадратов и, после закрытия узора, воссоздать его, нажимая на правильные квадраты. С каждым правильным ответом увеличивается матрица, а вместе с ней и количество закрашенных квадратов. При неправильном ответе матрица уменьшается.

2. Игра «Найди пару»

Правила игры просты: нужно открывать подряд по 2 ячейки таблицы, пытаться найти одинаковые картинки. А как только вы откроете все картинки, игра будет закончена. Эта игра является своеобразным тестом памяти: программа засекает время прохождения игры.

3. N – назад

В данной задаче работают с последовательностью цифр, букв или картинок, представляемые по одному в каждый интервал времени. В тренажере следует обратить внимание на условие прохождения уровня, которое отображается в начале прохождения: «Требуется запомнить шагов..» – и указано количество шагов. Вначале это 1 шаг (1-n) – от пользователя ожидается положительный отклик при совпадении текущего элемента с предыдущим. При сложности «2-n» ожидается отклик при совпадении текущего стимула с тем, что был два интервала назад.

4. Найди изменения

На экране предлагается для запоминания набор красочных элементов. По истечению времени, первоначальный набор заменяется копией, с одним неправильным объектом. Задача – найти его. Порядок расположения картинок может меняться.

5. Camera Mind

Тренажеры представляют собой игровое поле, на котором появляются кружки. Для начала возникает один кружок, положение которого необходимо запомнить и щелкнуть по нему. Далее происходит переход на следующий уровень и на поле будет уже 2 кружка, необходимо щелкнуть по тому, которого не было на предыдущем уровне и запомнить положение уже двух кружков. И так далее. Нужно запомнить как можно больше. (Низкий показатель зрительной памяти – 10, средний – 20, высокий – 40 кружков)

Таким образом, зрительную память можно непринужденно развить с помощью онлайн-тренажеров в любое свободное время и добиться при этом немалых успехов. Тренажеры позволяют не заставлять ребенка заниматься скучными и однотонными упражнениями, а уделить всего 15–20 мин времени на занятия в форме интересных онлайн игр. Школьники могут заниматься как дома, на персональном компьютере, так и в дороге, с помощью любого современного планшета или смартфона. Эффективность развивающих игр напрямую зависит от регулярности тренировок.

Литература:

1. Матюгин И.Ю., Чакаберия И.Ю. Зрительная память. М., 1992.
2. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. СПб., 2001.
3. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. М., 2007

Системные проблемы на пути цифровизации школьного образования России (на основе данных, собранных в Удмуртии)

*Сергеева Е.О., Сидорович М.П.
студенты факультета социальных наук
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
eosergeeva@edu.hse.ru, mpsidorovich@edu.hse.ru
Научный руководитель – Черненко Ю.А.*

Российское школьное образование стоит на путях модернизации. В 2016 году Президентом был подписан Указ «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», согласно которому к нынешнему 2019 году должны были быть созданы условия для привлечения квалифицированных кадров в образовательную сферу, роста инвестиционной привлекательности образовательной среды, развития современной системы научно-технического творчества детей и молодёжи. Однако проведённое нами исследование в Удмуртской Республике, являющейся «целевым» регионом по модернизации школьного образования, выявило ряд системных проблем, указывающих на неэффективность подобных программ и необходимость большей работы по развитию сферы образования.

Исследование, осуществлённое в рамках качественной методологии, основывается на анализе данных, полученных в ходе интервью, проведённых в рамках 23 фокус-групп с администрациями, преподавателями и учащимися десяти общеобразовательных школ столицы Удмуртии, Ижевска, и его ближайших пригородов, а также изучении имеющихся научных публикаций по теме. Нашей целью было оценить ситуацию в ижевских школах, изучить их позитивный и негативный опыт работы, а также методики, применяемые ижевскими учителями при работе с детьми, проявляющими талант в разных сферах и добивающимися особых успехов в обучении.

Несмотря на то, что такие понятия как электронная школа, открытое информационное пространство, цифровизация образования и др. уже стали неотъемлемой частью школьного образовательного процесса и диктуют принципиально новые условия работы, многие учителя оказываются не готовы к модернизации. Это неудивительно: средний возраст ижевских педагогов (45–49 лет) говорит о том, что большинство из них проходили ещё советскую школу. Подобная проблема характерна отнюдь не только для Удмуртии – она проявляет себя даже в Москве.

С учётом тенденций развития современной экономики и рынка труда, школьникам необходимы такие актуальные навыки, как, например, умение работать с большими данными, что подразумевает умение поиска достоверной информации в открытых источниках, анализа этой информации, а также знания о том, как безопасно использовать свои персональные данные. Однако в общеобразовательной школе обучения таким навыкам не происходит, ведь сами учителя не имеют соответствующих компетенций. Зато им обучают в центрах дополнительного образования – например, в недавно открывшемся ижевском технопарке «Кванториум», где школьникам доступны такие направления доп. образования, как робототехника, IT, VR/AR и др. Однако лишь ограниченное число детей имеют возможность посещать этот центр, поскольку только неко-

торые школы сотрудничают с ним, в то время как другие, ввиду его новизны, относятся к нему с недоверием, что вскрывает ещё одну проблему образования – неприятие нововведений.

Налицо также недостаточный уровень технологической оснащённости общеобразовательных школ: слабая материально-техническая база, проистекающая из недостаточности финансирования, является одной из главных проблем, с которой сталкиваются преподаватели. Даже в одной из наиболее сильных с технической точки зрения школ Удмуртии, региональном лицее-интернате, получающем лучшее финансирование, возникают трудности с применением прогрессивных методик, требующих использования преподавателем и учащимися компьютеров с подключением к интернету.

Известной проблемой является бумажная отчётность, которой приходится заниматься педагогам и которая отнимает много времени.

Кадровая проблема также знакома руководству общеобразовательных школ, особенно, когда речь заходит о поиске молодых преподавателей, способных обучать детей с применением новейших методик. Низкая зарплата и отсутствие социальных гарантий для учителей снижает мотивацию педагога развивать в себе новые преподавательские навыки, готовить детей к дополнительным школьным конкурсам и олимпиадам, не говоря уже о серьёзной научной деятельности и участии международных конкурсах.

Наконец, и администрации школ, и учителя недовольны тем, как государственные и муниципальные надзорные органы ограничивают свободу действий. Именно эта проблема является наиболее серьёзной. Многие педагоги не согласны с политикой федерального министерства по сокращению позиций в Федеральном перечне учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. Школьные преподаватели очень часто предпочитают применять в работе учебные пособия, не входящие в Перечень, что не поощряется властями. Администрации школ желали бы обладать большей самостоятельностью в принятии решений и определении направлений деятельности.

Таким образом, произошедшие за последние несколько лет изменения крайне малы и практически не влияют на расширение возможностей для развития школьников. Остаются актуальными различные системные проблемы, о которых говорит и руководство, и персонал различных учебных заведений.

Литература:

1. *Захарова Л.А., Синякова М.Г.* Проблемы профилизации школьного образования с учетом современного рынка труда // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 4.
2. *Рогач О.В., Рябова Т.М., Фролова Е.В.* Анализ проблем управления инновационным развитием школьного образования в современной России // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 4 (89).
3. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 // Президент России: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449/page/1>

Информатизация образования на примере частного дошкольного образовательного учреждения «Звёздочка»

Чебакова Д.И.
студентка факультета информатики,
математики и компьютерных наук
ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Нижний Новгород, Россия
chiebakova99@mail.ru

Научный руководитель – Куранова Я.П.

В настоящее время актуальным направлением является информатизация образования, которую активно используют во всех сферах своей деятельности дошкольные образовательные учреждения. Более того средства информатизации сегодня используются педагогами для подготовки и проведения развивающих занятий, поддержки внеклассных мероприятий, а также стали технологической основой процесса управления [1].

В данной работе рассматривается частное дошкольное образовательное учреждение «Звёздочка», деятельность которого заключается в создании условий для позитивной социализации и всестороннего развития ребёнка раннего и дошкольного возраста.

В работе описаны существующие бизнес-процессы частного дошкольного образовательного учреждения «Звёздочка». Данные, на основании которых построены диаграммы, описывающие бизнес-процессы и информационные потоки учреждения, получены путём личного наблюдения, опросов сотрудников, мониторинга отзывов родителей, оставленных на сайте ЧДОУ «Звёздочка». По итогам проведенных опросов выявлено, что 71 % сотрудников частично недовольны некоторыми моментами на рабочем месте при выполнении своих обязанностей и требуют определенных изменений (рисунок 1).



■ Требующие изменений ■ Не требующие изменений

Рис. 1. Количество работников, требующих изменений

В ходе анализа результатов проведенных опросов (опрошено более 70 % сотрудников) выявлены бизнес-процессы с «узкими» местами [3]: процесс составления отчётов, списков необходимых продуктов питания, медицинских заключений происходит без использования средств компьютеризации (рисунок 2).



■ Изменить способ ведения отчетностей
■ Изменить способ ведения имеющихся и необходимых продуктов
■ Изменить способ хранения отчетностей

Рис. 2. Области, требующие изменений

Для внесения изменений в бизнес-процессы с «узкими» местами предлагается внедрить информационную систему, предоставляющую доступ сотрудникам ЧДОУ «Звёздочка» к интерфейсу по работе с информационными потоками, а именно возможность быстрого внесения и сохранения информации о детях в центральной базе данных. Основными критериями при выборе является наличие следующих возможностей информационной системы:

- ведение личных дел воспитанников, осуществление мониторинга состояния их здоровья, хранение и использование в работе данных, характеризующих развитие ребенка, а также результаты медицинских, психологических и педагогических обследований;
- автоматизация процесса учёта и расхода продуктов питания, а также планирования поставки продуктов питания в учреждение;
- на основании данных табеля посещаемости строить меню.

Согласно данным, полученным при мониторинге интернет-ресурсов, наиболее распространенными информационными системами, обладающими специальными модулями для дошкольных образовательных учреждений являются: «1С: Дошкольное учреждение», «Аверс: ДОУ» (содержит модули: «Расчет меню питания», «Заведующая»), ПК «Детский сад», «Вижен-Софт: Питание».

При анализе возможностей распространенных информационных систем можно сделать вывод о том, что продукты, предоставляемые компаниями «Отраслевые и специализированные решения 1С: Предприятие» и ООО «Электронная школа» не дают возможности автоматизации процесса учёта и расхода продуктов питания, планирования поставки продуктов питания в учреждение, а также на основании данных табеля посещаемости строить меню. Продукт, предоставляемый компанией «Вижен-софт: Автоматизация питания» не имеет модуля, позволяющего вести учёт посещаемости и успеваемости воспитанников. Таким образом, оптимальным продуктом для увеличения эффективности работы ЧДОУ «Звёздочка», предоставляемым группой компаний АБЕРС ООО «ФинПромМаркет», является «АБЕРС: ДОУ», содержащий модули «АБЕРС: Заведующая» и «АБЕРС: Расчет меню питания».

Существует несколько способов определения окупаемости предложенных изменений.

В данном исследовании применяется формула (1), которая базируется на расчете прироста доходов [2]:

$$\text{Окупаемость} = \frac{\text{Сумма расходов}}{\text{Прирост доходов}} \quad (1)$$

При расчете по данной формуле срок окупаемости составит ~ 1 год при внедрении предложенных изменений.

При анализе статистических данных финансовых показателей ЧДОУ «Звёздочка» в период с 2014 по 2018 год рассчитано прогнозное значение окупаемости при внедрении информационной системы с учётом роста прибыли. Прогнозное значение окупаемости составило ~ 10 месяцев.

Важным результатом исследования является выявление «узких мест» в бизнес-процессах организации, а также предложенный метод оптимизации выявленных проблем в деятельности, после чего был рассчитан срок окупаемости предложенных изменений, который является достаточно приемлемым для организации.

Литература:

1. *Вахрушев В.Ю., Богомолова В.Е., Ланских А.М., Ланских Ю.В., Луппов А.В., Малышева А.В., Шмакова Н.А.* Решение задач интеграции в информационных системах управления предприятием//Бизнес- информатика. 2016. No.1 (35). P. 37–44
2. *Воронцовский А.В.* Инвестиции и финансирование. Методы оценки и обоснования. Издательство С.Петербургского университета, 2006. – 417 с.
3. *Всяких Е., Сидоренко Е., Зуева А., Носков Б., Киселев А.* Практика и проблематика моделирования бизнес-процессов. – Litres. – 367 с., 2017 г.

**Использование искусственных
нейронных сетей для выявления аномальной
активности в компьютерных сетях**

*Шевченко А.А.
аспирант факультета
информационных технологий
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Научный руководитель – Кулик С.Д.*

За последние два десятилетия анализ данных стал значительно важнее как для академических, так и для профессиональных сообществ и оказал большое влияние на различные области, такие как: информационная безопасность, предиктивная аналитика, розничная торговля, здравоохранение, социальные сети и так далее. С каждым годом стоимость вычислений значительно уменьшается, вычислительная мощность значительно повышается и процесс при этом постоянно повторяется. На волне роста вычислительных мощностей, направление машинного обучения, взявшее начало еще в середине XX века, очень сильно развилось в наши дни и на данный момент заполнило нишу практически любой предметной области, где присутствует потребность и возможность сбора и анализа данных большого объема.

На данный момент, одной из наиболее актуальных научных задач, возникающих при работе с компьютерными сетями, является разработка, реализация и внедрение интеллектуальных алгоритмов для распознавания некорректной деятельности пользователей компьютерных сетей, характеризующих сетевую активность и пригодных для использования в рамках прогнозирования потенциальных внешних и внутренних угроз. Данное утверждение связано с тем, что за последние годы всё чаще фиксируется значительный рост нарушений, связанных с проблемами безопасности. Главной же проблемой современных систем информационной безопасности является их неспособность справляться с возросшим количеством нарушителей, при этом системы мониторинга, как правило, не могут обнаружить угрозы, которые ранее не проявлялись. При этом немалая часть преступлений напрямую связана с нарушением правил безопасности самими сотрудниками компаний. Наиболее популярным решением в этом классе задач является поведенческая аналитика (User and Entity Behavior Analytics; UEBA) – одна из самых прогрессивных и современных методик по обнаружению киберугроз разного рода. Данная методика обеспечивает профилирование и выявление аномалий в поведении пользователей и иных сущностей, используя алгоритмы машинного обучения. При этом процесс обнаруже-

ния угроз, основывается на предположении, что действия пользователя в компьютерных сетях обладают уникальной сигнатурой, которую можно выявить и описать через набор формальных параметров.

Цель данной работы – оценить возможности применения различных нейросетевых моделей для выявления противоправных действий в пользовательской активности на уровне компьютерных сетей. Для достижения поставленной цели были разработаны и реализованы нейросетевые алгоритмы обнаружения угроз информационной безопасности. К таким алгоритмам относятся: Long short-term memory (LSTM), Multi-layer Neural Network (MNN) и Self-organizing Map (SOM).

Все рассматриваемые алгоритмы продемонстрировали свою способность детектировать сетевые угрозы на полученных в ходе имитационного моделирования данных с высокой точностью, что согласуется с хорошими показателями качества работы моделей на тренировочных и тестовых наборах данных. Программная апробация алгоритмов была выполнена с помощью языка программирования Python версии 3.

Работы выполнены при финансовой поддержке Министерства Образования и Науки Российской Федерации в рамках Соглашения о предоставлении субсидии от 26 сентября 2017 г. № 14.579.21.0155 (Уникальный идентификатор соглашения RFMEFI57917X0155) на выполнение прикладных научных исследований и экспериментальных разработок 287 по теме: «Разработка интеллектуальных алгоритмов выявления сетевых угроз в облачной вычислительной среде и методов защиты от них, основанных на анализе динамики трафика и определении отклонений в поведении пользователей».

Влияние использования учителями образовательного контента МЭШ на предметные результаты обучающихся

Юдина Е.М.

студент факультета

психологии образования

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

judinaem@mosmetod.ru

Научный руководитель – Адаскина А.А.

В соответствии с документом «Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года» информационные технологии в силу своей специфики находятся на переднем плане введения инноваций в образование [1]. Использование новых организационных форм учебной деятельности и новых средств обучения определяет важнейшие факторы повышения эффективности образовательной деятельности. На это обстоятельство обращают внимание многие исследователи (Т.Б. Захарова, А.А. Кузнецов, И.В. Роберт, и др.).

Одним из эффективных направлений реализации данной стратегии по внедрению новаций в образовательный процесс можно назвать городской проект Московская электронная школа (МЭШ) целью которого является повышение качества школьного образования за счет использования современного электронного образовательного контента. С сентября 2017 года все образовательные организации города Москвы стали участниками проекта «Московская элек-

тронная школа». В связи с чем, в центре внимания исследования стало изучение того, как влияет использование учителями образовательного контента библиотеки МЭШ на предметные результаты обучающихся.

Проблемам совершенствования образовательного процесса с использованием компьютерных технологий посвящены работы А.Г. Асмолова, А.А.Кузнецова, И.В. Роберта, в которых рассматриваются вопросы применения различных средств информационных технологий для повышения эффективности процесса обучения и формирования компетенций [2]. Но проблема формирования предметных результатов с использованием возможностей МЭШ недостаточно исследована.

В процессе использования учителями ресурсов Московской электронной школы, кураторами поддержки образовательных организаций замечено, что ряд учителей предметников некомпетентны в работе с рядом сервисов проекта. В результате чего происходит стагнация в развитии учителя, и он менее активно использует новые сервисы, тем самым ограничивая возможности лучшего достижения предметных результатов обучающихся.

Библиотека образовательных материалов МЭШ содержит качественный современный интерактивный контент для подготовки и ведения уроков по всем предметам в школе. В библиотеке МЭШ находятся сценарии уроков, учебные пособия, рабочие тетради, учебники, тестовые задания, видео объяснения учителей, образовательные ролики, аудиофайлы, виртуальные предметные лаборатории и многое другое. Весь образовательный контент проходит содержательную и методическую модерацию методистов предметников и специалистов департаментов информационных технологий и образования. Образовательный процесс благодаря сценариям уроков становится более разнообразным, интересным и динамичным. Для улучшения качества проведения демонстраций, лабораторных работ и опытов, рекомендовано учителям знакомить обучающихся с видео материалами и посещать виртуальные лаборатории. Тестовые задания дают обучающимся самостоятельно проверить свои знания в любое время и подготовиться к контрольным мероприятиям, а интерактивные задания на уроках позволяют обучающимся стать активным участником образовательного процесса.

Анализ данных мониторинга Департамента информационных технологий города Москвы по активности работы в МЭШ учителей школ города Москвы показал, что учителя образовательных организаций, входящие в рейтинг топовых школ, больше запускают сценарии уроков в рабочее время и прикрепляют к домашним заданиям образовательный контент библиотеки МЭШ, чем учителя школ вне рейтинга. Процент учителей школ, входящих в рейтинг «Ведущие 100 школ Москвы», которые запускают сценарии уроков в рабочее за первое полугодие 2018 -2019 учебный год составил – 89,7 %; у школ рейтинга «Топ 300 столицы» – 76,9 %. А наименьшее количество запусков сценариев на уроках приходится на учителей образовательных организаций, не входящих в рейтинг школ – 51,7 %.

Анализ данных по прикреплению учителями образовательного контента библиотеки МЭШ к домашним заданиям также показывает более высокие показатели у школ с высоким рейтингом: «Ведущие 100 школ Москвы» – 90,6 %,

«Топ 300 столицы» – 81,3 %, при этом школы вне рейтинга – 73,7 %. Тем не менее этот показатель у школ вне рейтинга выше, чем показатель запуск сценариев в рабочее время.

Корреляционный анализ с помощью коэффициента г-Спирмена показал, что существует сильная и обратная связь между рейтингом школы и активностью учителей по использованию материалов библиотеки МЭШ в образовательном процессе ($r = -0,851$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что в школах с высокой позицией в рейтинге учителя больше используют образовательный контент общегородской платформы МЭШ в ходе обучения.

А один из критериев рейтинга является обеспечение качественного массового образования, где эффективность работы оценивается по результатам сдачи ОГЭ и ЕГЭ, а также по итогам прохождения предметной диагностики. Использование сценариев уроков, интерактивных заданий, тестовых заданий и других электронных материалов библиотеки МЭШ в образовательном процессе, позволяет повысить уровень предметных результатов обучающихся,

В ходе исследования проведено сравнение результатов обучающихся школ вне рейтинга на независимых диагностических работах по предметам физика, биология, информатика. Исследование показало, что обучающиеся усваивают материал лучше при организации работы с активным использованием в образовательном процессе материалов Библиотеки МЭШ. Классы, в которых учителя наиболее активны в МЭШ: больше запускают сценарии на уроках и домашние задания содержат образовательный контент библиотеки, показывают более высокие результаты диагностических работ. Существует взаимосвязь между использованием учителями на уроках материалов библиотеки МЭШ и результатами обучающихся (критерий Краскела – Уоллиса, $p = 1e-05$). Различия между результатами групп статистически значимы при $p \leq 0,01$

Результаты, полученные в процессе исследования, свидетельствуют об эффективности использования образовательных материалов библиотеки МЭШ, о том, что включение их в преподавание обеспечивает целенаправленную работу с разной информацией, повышает эффективность уроков и оперативность проведения текущего контроля усвоения образовательного материала, а значит, способствует повышению качества обучения.

Результаты исследования свидетельствуют, что необходима дальнейшая работа по привлечению учителей к работе с МЭШ, демонстрации ее возможностей, а также практических результатов для повышения качества образования.

Литература:

1. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года. [Электронный ресурс]: <https://digital.gov.ru/ru/documents/4084/>
2. *Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю.* Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПринт.

Часть 6.
ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ
ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Особенности вариантов
родительской позиции у женщин по отношению
к первому ребёнку раннего возраста

Акинкина Я.М.
аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
yana.akinkina@mail.ru

Научный руководитель – Авдеева Н.Н.

В настоящее время существует множество концепций, на которые будущие и молодые родители могут опираться в воспитании собственных детей. Каждая из этих концепций выражается в определённой модели родительского поведения. Сейчас довольно популярными считаются следующие модели родительского поведения: естественное родительство, интенсивное родительство, альфа-родительство и «чайлд-фри». Об этих моделях написано множество научно-популярных статей, но всеобъемлющего описания, позволяющего выявить специфические особенности детско-родительского взаимодействия, нет. В нашем исследовании предложен описательный подход современных моделей родительского поведения, опирающийся на анализ родительской позиции по следующим компонентам родительской сферы: эмоциональный, мотивационный, поведенческий и когнитивный. [1]

Экспериментальная работа была выполнена на базе центра поддержки материнства (г. Балашиха) и социальной группы ГБУЗ МО «Балашихинский родильный дом». В исследовании принимали участие матери с первым ребенком от рождения до трех лет в возрасте 19 лет до 34 лет.

Целью работы было выявление вариантов родительской позиции женщин по отношению к первому ребёнку раннего возраста.

Объектом исследования являлась родительская сфера личности, предметом – варианты родительской позиции у женщин по отношению к первому ребёнку раннего возраста.

В исследовании было показано, что существуют различные варианты родительской позиции у женщин по отношению к первому ребенку раннего возраста, качественно различающиеся по мотивационной, эмоциональной, когнитивной и поведенческой составляющим, в частности:

1. В мотивационной составляющей различных моделей родительства представлены в различных сочетаниях следующие ценности: ребенка, работы, личных интересов, общения. Например, в моделях интенсивного, естественного и альфа-родительства, в большинстве случаев, ценность ребёнка была на первом месте, в модели «чайлд-фри» первое место занимала ценность личных интересов.

2. В эмоциональной составляющей в различных моделях родительства прослеживается влияние отношений с собственной матерью; а также различия в эмоциональном взаимодействии с ребенком (чувствительности, отзывчивости, восприятии состояния ребенка). Например, в модели интенсивного родительства прослеживается обратная корреляция между стратегиями родительского поведения и примером личного опыта общения с собственной матерью, в то время как в модели естественного родительства эта связь, как правило, прямая. Такие показатели как чувствительность и отзывчивость выше всего у матерей в моделях естественного родительства и альфа-родительства.
3. В когнитивной составляющей в различных моделях родительства выявлены различия в образе ребенка у родителей (адекватность, реалистичность, степень принятия, позитивное или негативное отношение). Например, в модели «чайлд-фри» выявляется как негативное отношение к ребёнку, так и несформированность его образа, низкая степень принятия себя в роли родителя, в то время как в модели естественного родительства преобладает реалистичность образа ребенка с высокой степенью принятия. В модели альфа-родительства наиболее часто встречающимся высоким показателем является адекватность образа ребенка, как и в модели интенсивного родительства, хотя в последней нередко встречается и негативное отношение к ребёнку в случаях его неприемлемого поведения.
4. В поведенческой составляющей в различных моделях родительства выявляются различия в степени принятия родительской позиции (забота и уход за ребенком, ответственность, зависимость от ребёнка). В таких моделях, как интенсивное и альфа-родительство выявляется высокая степень ответственности и зависимости от ребенка, в модели естественного родительства – зависимость от ребёнка гораздо ниже наряду с высоким уровнем проявления заботы и ухода за ребенком. В модели «чайлд-фри» наиболее часто встречающейся проблемой в формировании образа родительства является страх ответственности.

В результате исследования выполнено описание психологических особенностей женщин с первым ребенком раннего возраста, описаны варианты их родительской позиции, а также разработана модификация методики метафорических ассоциативных карт для работы с будущими и настоящими родителями детей первых трех лет жизни. Специфика внутренней позиции родителя у женщин с первым ребенком раннего возраста впервые описана в данном исследовании.

Теоретическая значимость состоит в анализе данных исследований в области вариантов родительской позиции женщин по отношению к первому ребенку раннего возраста. Результаты исследования могут пригодиться психологам в диагностике и коррекции родительской сферы, профилактике девиантных форм поведения у будущих матерей и матерей с первым ребенком раннего возраста.

Литература:

1. *Абдуллина С.А., Филиппова Г.Г.* Формирование внутренней позиции родителя у онтогенезе. URL: http://psyjournals.ru/files/84428/psyedu_2016_n4_Filippova.pdf

Тревожность дошкольников как фактор риска психологической безопасности образовательной среды

*Асрян А.А.
студентка 2 курса магистратуры ПБО
ФГБОУ ВО МГППУ г. Москва, Россия
asryan.94@bk.ru*

Научный руководитель – Марьин М.И.

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, является нарушение психического состояния. В научных исследованиях наибольшее внимание уделяется состоянию, обозначаемому термином «тревожность».

Согласно Р.С. Немову, тревожность определяется, как качество человека испытывать страх и тревогу, приходиться в состоянии повышенного беспокойства в специфических социальных ситуациях [3, с. 239].

В.В. Давыдов отмечает, что тревожность представляет собой индивидуальную психологическую особенность, которая состоит в повышенной склонности во всевозможных жизненных ситуациях испытывать беспокойство, в том числе и таких общественных характеристиках, которые не предполагают к этому [2, с. 32].

Тревожность начинает формироваться с дошкольного возраста. В этом возрасте ребенок хорошо осваивает язык чувства – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи жестов, взглядов, улыбок, движений, поз, интонаций голоса и т.д. Однако он все еще остается импульсивным и непосредственным. Эмоции, которые испытывают дети, легко прочтываются в жесте, позе, на лице, во всем поведении. Информацию об уровне эмоционального благополучия ребенка дает его эмоциональный фон.

Отрицательный фон дошкольника характеризуется плохим настроением, подавленностью, растерянностью. Ребенок практически не улыбается, плечи и голова опущены, выражение лица индифферентное или грустное. Он легко обижается, часто плачет, иногда даже без видимой причины. Много времени ребенок проводит один, почти ничем не интересуется. Одной из причин описанного эмоционального состояния может быть повышенный уровень тревожности.

Нарушения психологической безопасности, рассматривающиеся как уровень представленности в ситуации взаимодействия объективных и субъективных факторов, называются факторами риска. Факторы риска могут действовать на дошкольника комплексно, проявив свое негативное воздействие не сразу, а накапливаясь в течение длительного временного промежутка. Л.А. Газзова отмечает, что для психологической безопасности дошкольников наиболее важны три группы факторов риска: внутренние, социально-психологические и факторы образовательного процесса [1, с. 28].

К внутренним факторам риска психологической безопасности детей дошкольного возраста относят психофизиологические, когнитивные или личностные факторы.

После анализа психофизиологических особенностей дошкольников, можно выделить вероятные угрозы: функциональная незрелость регуляторных структур и коры мозга, неспособность к распределению внимания, морфологическая неготовность рук для овладения письмом. Данные факторы риска внутренние,

однако, они не определяют нарушение развития или состояния психологической безопасности ребенка, но если их сочетать с внешними угрозами, то негативные последствия допустимы.

Если образовательная среда детского сада к зрелости психофизиологических компонентов предъявляет повышенные требования (к примеру, высокие физические и психические нагрузки, особый режим дня, огромный объем информации, который необходим для усвоения), то перечисленные особенности приводят к нарушению психологической безопасности.

Для психологической безопасности дошкольника важнейшими факторами риска в личностной сфере являются: высокий уровень личностной тревожности, динамичность нравственных представлений, несформированность внутренней позиции ребенка, недостаточная социальная компетентность, неустойчивость ценностных ориентаций, неадекватная самооценка.

Высокий уровень тревожности личности ребенка вызывает склонность оценки факторов окружающей среды как угрожающих, что связано напрямую с отсутствием чувства защищенности и нарушением психологической безопасности.

Серьезные угрозы психологической безопасности дошкольника возникают при поступлении его в детский сад: новая среда референтной значимости для малыша не имеет; на начальном этапе между ребенком и взрослым, ребенком и другими детьми система доверительно-дружеских отношений отсутствует; возможно также со стороны воспитателей психологическое насилие. Зачисление в дошкольное учреждение является для ребенка огромным стрессом, вызванным изменением обстановки, контактом с незнакомыми детьми и взрослыми, разлукой с матерью.

Дошкольник, не имеющий психологической защищенности, сопротивляться воздействию разнообразных негативных факторов среды, позитивно и активно с ней взаимодействовать не может. Задачей воспитателей является скорейшее создание обстановки защищенности и доверия, преодоление адаптационного стресса, организации субъект-субъектного общения и отношений сотрудничества.

Одно из направлений в решении проблемы психологической безопасности дошкольников в детском саду – формирование его коммуникативных навыков, развитие умения взаимодействовать и общаться со сверстниками и взрослыми, радоваться и сопереживать вместе с другими детьми.

Решить проблему тревожности дошкольников как фактора риска психологической безопасности можно посредством решения следующих задач:

- формирование чувства доверия по отношению к окружающим людям;
- выработка навыков совместной деятельности, общения, умения взаимодействовать с педагогами и другими детьми;
- развитие способности адекватно выражать и понимать свои собственные эмоциональные переживания, понимать переживания и эмоциональное состояние другого человека;
- выработка чувства защищенности.

Таким образом, тревожность представляет собой индивидуальную психологическую особенность, которая состоит в повышенной склонности во всевозможных жизненных ситуациях испытывать беспокойство, в том числе и таких общественных характеристиках, которые не предполагают к этому. Высокий

уровень тревожности личности ребенка дошкольного возраста вызывает склонность оценивать факторы окружающей среды как угрожающие, напрямую связанные с отсутствием чувства защищенности и нарушением психологической безопасности. Серьезные угрозы психологической безопасности дошкольника возникают при поступлении в детский сад.

Литература:

1. *Гаязова Л.А.* Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 27–33.
2. *Давыдов В.В.* Эмоции, страх, стресс // Вопросы психологии. – 2014. – № 9 – С. 32
3. *Немов Р.С.* Общая психология// Учебное пособие. – Спб.: Питер. – 2005. – 304 с.

Ценностные ориентации у детей старшего дошкольного возраста с высоким уровнем агрессии

Валевич А.А.
студент факультета
юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
bloody100@mail.ru

Научный руководитель – Чернушевич В.А.

Изучение ценностных ориентаций именно в старшем дошкольном возрасте представляется одной из значимых областей, т.к. нравственное развитие предопределяет уровень социального развития человека. Изучение формирования и развития агрессивного поведения в дошкольном возрасте, поиск факторов, существенно влияющих на эти процессы, предоставляет возможность для ранней профилактики и коррекции «деструктивных» агрессивных тенденций. Одним из таких факторов нам представляются ценностные ориентации, на которые по нашим предварительным наблюдениям могут влиять фольклорные игровые занятия.

Агрессия, на наш взгляд, имеет двойную природу: биологическую и социальную. С одной стороны, она является врожденной формой, проявляющейся скорее в резких аффективных реакциях (в виде выплесков энергии), сохраняющей гомеостаз, но при этом имеет определенную цель – защиту витальных интересов, адаптацию к условиям окружающей среды. С другой стороны, агрессия имеет социальную природу, которая появляется вместе с обществом и имеет совершенно иные цели: от конструктивных до деструктивных. При этом конструктивное энергетическое высвобождение, подчинённое воле и разуму, необходимо для жизнедеятельности, мобилизованная энергия питает смелость, отвагу, самоотверженность и т.д. [3].

Агрессия – энергетически-аффективное поведение, проявляющееся в аффективных реакциях в виде выплесков энергии, вызванное фрустрирующей ситуацией, при условии возникновения сильных негативных эмоций (гнева), направленное на причинение физического и (или) психологического вреда субъекту, которому приписывается вина за возникновение фрустрирующей ситуации, которое интериоризируется посредством социального научения.

При наличии фрустрирующей ситуации, гнев может повышать вероятность проявления агрессивного поведения, но не обязательно приводит к нему, при этом, чем дольше человек находится во фрустрирующей ситуации, тем больше вероятность того, что разрушительная энергия гнева приведет к агрессивным реакциям. Избыток высвобожденной энергии не может найти «конструктивный» выход за неимением в репертуаре поведения человека обширных «конструктивных» паттернов поведения (именно они формируются в игровой практике) и приводит к выплеску энергии путем агрессивной реакции. При этом в случае верной когнитивной и рефлексивной оценки ситуации, а также при преобладании у человека просоциальных ценностей, достаточно сильно переживаемая эмоция гнева, скорее всего, не приведет к агрессивной реакции.

Особенности агрессивного поведения в старшем дошкольном возрасте состоят в том, что косвенная вербальная агрессия направлена на обвинение или угрозы сверстнику, которые осуществляются в различных высказываниях. Прямая вербальная агрессия представляет собой оскорбления и вербальные формы унижения другого в виде «дразнилок» и оскорблений. Косвенная физическая агрессия направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому через непосредственные физические действия. Прямая физическая агрессия представляет собой непосредственное нападение на другого и нанесение ему физической боли и унижения (угрозы, запугивания или же драка).

Одним из факторов агрессии на данном возрастном этапе являются «деструктивные» ценностные ориентации, ценности, в которых преобладает ориентация только на себя, транслируемые значимыми взрослыми, а затем и сверстниками, усваиваются ребёнком, проявляясь в его поведении. В процессе усвоения ценностных ориентаций у ребёнка развивается мотивация к осознанному социально-одобряемому или неодобряемому поведению. Если в значимой для ребёнка социальной группе культивируются «деструктивные ценности», то вероятнее всего, у ребёнка будет высокий уровень агрессии. Ценностные ориентации могут стать, как «ингибитором», так и «активатором» агрессии и агрессивного поведения. И именно через воздействие на ценностную сферу ребёнка становится возможным перестраивать его модели поведения. Мы предполагаем, использовать для этого игровую фольклорную среду [2].

Для того, чтобы понять, какие ценностные ориентации преобладают у детей с высоким уровнем агрессии, а также возможно ли их влияние на агрессивное поведение, нами было проведено диагностическое исследование агрессии, определили преобладающие ценностные ориентации, сопоставили полученные результаты по двум методикам (методика «Несуществующее животное», методика «Загадай 3 желания» на основе методики «Волшебный цветок» Т.А. Репиной в модифицированной версии Клопотовой Е.Е.) [1]. Выборку исследования составили воспитанники детских садов, в количестве: 31 ребёнок, в возрасте 5–7 лет, из них 14 мальчиков (45 %) и 17 девочек (55 %).

Полученные нами данные говорят о том, что данная проблема актуальна в настоящее время. Высокий уровень агрессии наблюдается у значительного числа старших дошкольников, составивших выборку (23 %).

В ценностных ориентациях старших дошкольников значительно преобладают пожелания в свой адрес (82 %), далее идут пожелания в адрес отдельных людей и всех людей (13 % и 3 %), затем пожелания в адрес своей семьи (2 %)

и на последнем месте пожелания в адрес группы детского сада (0 %). При этом при преобладании в структуре ценностей старших дошкольников ориентации на себя наблюдается высокий уровень агрессии у 27 % детей. При ориентации на других детей с высоким уровне агрессии выявлено не было.

Исследование позволяет эмпирически обосновать гипотезу о том, что преобладание среди ценностных ориентаций ориентации только на себя взаимосвязано с высоким уровнем агрессии, а также о том, что с изменением направленности ценностных ориентаций (с себя на других) появляется возможность снизить уровень агрессии с высокого до уровня агрессии в пределах нормы.

В дальнейшем предполагается подтверждение этой гипотезы на большей выборке и экспериментальное исследование возможностей влияния игровой фольклорной практики на агрессию через изменение ценностных ориентаций.

Литература:

1. *Клопотова Е.Е.* Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников / Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. с. 96–105.
2. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Концептуальный анализ игровых коррекционных ресурсов / Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. материалов Всероссийского симпозиума психологов (Рязань, 5 апреля 2019 г.) / под общ. ред. Д.В. Сочивко – Рязань : Академия ФСИН России, 2019. С. 769–781.
3. *Чернушевич В.А., Валевич А.А., Ефремова У.Е.* Возможности фольклорной игры в психологической работе // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2018. № 1. С. 68–71.

Факторы, влияющие на выбор стратегий преодоления стресса у воспитателей дошкольного отделения

Виноградная М.В.
студентка факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kuka06@bk.ru

Научный руководитель – Лобанова А.В.

Проблема преодоления стресса становится актуальной в контексте изменений, происходящих в системе образования, понимание педагогическим сообществом роли дошкольного образования не только в обучении и воспитании ребенка, но и в создании психолого – педагогических условий, обеспечивающих эмоционально – личностное благополучие ребенка. Педагог, воспитатель – это тот взрослый, который во многом определяет условия обучения и развития ребенка, именно он создает образовательную среду ребенка.

Присутствие в педагогической деятельности воспитателя большого количества стресс – факторов предъявляет повышенные требования к такой профессионально значимой интегральной характеристике воспитателя как стрессоустойчивость. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, способствующих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций (Р. Лазарус).

В рамках ситуационной теории копинга Р. Лазарус и С. Фолкман утверждали, что совладание представляет собой динамический процесс, включающий совокупность когнитивных и поведенческих усилий человека, направленных на

уменьшение влияния стресса (так называемый транзакционный или ситуационный подход) [3].

В рамках данного исследования существует предположение, что выбор копинг – стратегий воспитателями дошкольного отделения обусловлен саморегуляцией, состоянием психологического благополучия, профессиональной востребованностью воспитателя.

В научных исследованиях саморегуляцию рассматривают как особый психический механизм оптимизации состояния индивида, который предполагает разработку техник и приёмов самовоздействия [1].

К. Рифф рассматривает психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека [4].

Востребованность является многоуровневой и динамической системой субъективного отношения личности к себе как к «Значимому для Других», проявляющейся во внутреннем и внешнем планах. В первую очередь идет о когнитивном, эмоциональном и мотивационно-поведенческом компоненте. Во втором – о реальном объективном отношении Других к Личности как к Значимому Другому [2].

Анализ психолога – педагогических исследований саморегуляции, психологического благополучия, профессиональной востребованности позволил предположить на теоретическом уровне, что они могут выступать факторами, обуславливающими выбор копинг-стратегий у воспитателей дошкольного отделения.

В исследовании подтвердились основные гипотезы:

1. Выявлена положительная взаимосвязь между копинг – стратегиями преодоления стресса и уровнем психологического благополучия воспитателей дошкольного отделения.
2. Выявлена положительная взаимосвязь между копинг – стратегиями преодоления стресса и уровнем профессиональной востребованности воспитателей дошкольного отделения.
3. Выявлена положительная взаимосвязь между копинг – стратегиями преодоления стресса и уровнем саморегуляции воспитателей дошкольного отделения.

Полученные результаты показали, что воспитатели с более высокими показателями преодоления стресса и психологического благополучия имеют более высокий уровень саморегуляции.

Осознанная саморегуляция поведения отмечена в основном на высоком (37 %) и среднем уровне (43 %). Среди показателей саморегуляции лучше развиты у воспитателей «планирование» и «оценка результатов», средние – «моделирование» и «программирование». Слабее всего у воспитателей развиты личностно-регулятивные качества: гибкость (23 % – низкий уровень) и самостоятельность (24 % – низкий уровень).

Выявлена группа воспитателей с низким уровнем развития саморегуляции (20 %). Воспитатели находятся в группе риска, у них преобладают низкие показатели профессиональной востребованности, психологического благополучия, стратегии избирают не конструктивные такие как: избегание, импульсивные действия, агрессивные действия, асоциальные действия.

Воспитатели имеют высокий уровень психологического благополучия 50 %, средний уровень по профессиональной востребованности 57 % и средний уровень саморегуляции 43 %, 57 % – низкий уровень переживания стресса.

Дополнительная статистическая обработка данных показала:

- психологическое благополучие зависит от уровня стресса, чем выше уровень стресса, тем ниже психологическое благополучие.
- саморегуляция зависит от уровня стресса, чем выше уровень стресса, тем ниже уровень саморегуляции.
- профессиональная востребованность зависит от уровня стресса, чем выше стресс, тем ниже востребованность.
- стресс влияет на выбор преодолевающего поведения у воспитателей дошкольного отделения, чем выше стресс, тем меньше воспитатели применяют конструктивные стратегии преодоления.
- выбор конструктивных преодолевающих стратегий зависит от удовлетворенности реализации профессионального потенциала, принадлежности к профессиональному сообществу, переживание профессиональной востребованности, профессионального авторитета и самоотношению.
- воспитатель будет эффективнее преодолевать стресс-ситуации используя индивидуальные способности такие как: моделирование, программирование, планирование, оценка результатов и самостоятельность.

Воспитатель является ключевой фигурой образовательного процесса. В его профессиональные обязанности входит создание такой образовательной среды воспитанника, которая обеспечивает его полноценное развитие и обучение, а также эмоционально-личностное благополучие ребенка. А это невозможно (или затруднено), если воспитатель сам не является «здоровой» личностью, психологически благополучной. Поэтому продолжает быть актуальной проблема профилактики и поддержания физического, психического и духовного здоровья воспитателя.

Литература:

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Отв. Ред. Проф. Г.С. Никифоров.– спб.: Речь, 2007. – 950 с.
2. Ясько Б.А. Опыт разработки психодиагностической методики «Профессиональная востребованность личности» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология/ Б.А. Ясько, Е.В. Харитоновна. – 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razrabotki-psihodiagnosticheskoy-metodiki-professionalnaya-vostrebovannost-lichnosti> (дата обращения: 04.04.2019).
3. Lazarus R.S., Folkman S. Stress appraisal, and coping. N. Y., 1984
4. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning Of psychological wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069–1081.

Метод Sandplay в коррекции межличностного общения старших дошкольников

Гаврилова Н.В.

магистрант факультета

психологии образования

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

runetik@mail.ru

Научный руководитель – Смирнова Е.О.

В дошкольном возрасте исключительно важное значение имеет общение детей со сверстниками. Опыт первых отношений во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, поведение и самочувствие среди людей. Но далеко не всегда этот опыт бывает благоприятным. Множество конфликтов человека с другими людьми имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Конфликтные дети, не умеющие общаться, слышать других, понимать их или уступать им, приносят массу проблем не только окружающим, но и самим себе. Не решённые в детстве проблемы в отношениях с другими людьми прорастают не только личностными, но и социальными болезнями. Большинство негативных и деструктивных явлений среди молодёжи, наблюдаемых в последнее время (повышенная жестокость, агрессивность, эмоциональная отчуждённость и пр.) берут своё начало в детстве. Проблемы в общении со сверстниками могут иметь серьезные последствия и не только в коммуникативной, но и личностной сфере в целом [2]. Очевидно, что опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребёнка.

Важной задачей психологов является своевременная помощь детям, имеющим проблемы в общении со сверстниками. Традиционно для коррекционной работы с такими детьми используются групповые методы работы [2]. Но групповая работа эффективна в том случае, когда проблемы ребенка концентрируются вокруг социального приспособления. Однако важнейшая особенность межличностных отношений – это взаимосвязь отношения человека к другому и отношения к самому себе. Человек видит себя в другом, и в то же время воспринимает и переживает другого в себе. Познание себя и другого всегда взаимосвязаны и составляют главное и специфическое содержание потребности в общении с другими людьми (М.И. Лисина).

В отношении человека к другим людям всегда проявляется и заявляет о себе его Я. Т.В. Пивненко в своей диссертационной работе «Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками» пришла к выводу, что игра таких детей отличается от игры сверстников, и содержанием их игр «является проработка аффективно-окрашенных, личностно-значимых отношений между людьми» [1]. Желание разместить свои переживания в игре у непринимаемых детей настолько велико, что они не могут учитывать интересы и границы других детей, и игра разрушается. Можно предположить, что для проработки аффективных личностно-значимых отношений необходима индивидуальная игра. Только после проработки своих переживаний ребенок сможет обратить внимание на мир вокруг и начать играть с другими детьми, выстраивая в игре

социальные взаимоотношения. Поэтому детям, у которых проблемы связаны с глубокими эмоциональными трудностями, более полезной окажется индивидуальная коррекционная работа.

У детей с проблемами в общении сложно определить, что лежит в их основе – аффективно-личностные переживания или низкий уровень социальных навыков. Мы предположили, что детям с проблемами в межличностном общении лучше всего предложить сначала индивидуальную работу, и только после вводить игры на развитие навыков общения. Т.к. ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра, то психокоррекционный потенциал работы с детьми с проблемами в межличностном общении со сверстниками мы видим в индивидуальной игре.

В детском саду создать условия для индивидуальной игры, где ребенок мог бы безопасно проигрывать свои переживания, достаточно сложно: всегда есть риск, что другие дети могут нарушить игру, даже при наличии уголка уединения. Поэтому создание условий для индивидуальной игры является важным моментом в коррекционной работе с такими детьми.

Мы полагаем, что оптимальным решением данной проблемы будет использование метода Sandplay (песочной терапии). Сама история зарождения песочной терапии говорит о том, что ее корнями была индивидуальная игра [3]. Писатель Герберт Уэллс обратил внимание на игру своих детей на полу с миниатюрными фигурками, и понял, что они таким образом прорабатывают свои проблемы в отношении с другими членами семьи, и описал свои наблюдения в книге «Игры на полу». Несколько лет спустя английский врач-психиатр Маргарет Ловенфельд, вдохновленная книгой Г.Уэллса, создала свой психотерапевтический метод для работы с детьми. Ее целью было найти привлекательный способ для детей свободно выражать свои чувства и мысли без помощи слов. В 1929 году М. Ловенфельд поставила в своем кабинете два подноса – один с песком, другой с водой. Детям стали одновременно доступны три средства выражения – песок, вода и игрушки. Так появилась «Техника Мира». В последствии юнгианский аналитик Дора М. Калфф, ученица М.Ловенфельд, стала развивать этот метод, объединив теорию Юнга и «Технику Мира» и назвав его «Песочной игрой». Она обнаружила, что «Техника Мира» не только дает детям возможность выражать свой страх и гнев, но также поддерживает и обеспечивает те процессы переноса и индивидуации, которые она в свое время изучала с К.Юнгом [3].

Наша гипотеза заключается в том, что песочная терапия, имея огромный психокоррекционный потенциал, будет способствовать проработке личных переживаний ребёнка, мешающих ему строить гармоничные отношения со сверстниками, и впоследствии даст этому ребенку возможность поднять свой статус в группе сверстников. Данная гипотеза будет проверена в нашей магистерской диссертации «Метод Sandplay в коррекции межличностного общения старших дошкольников».

Литература:

1. *Пивненко Т.В.* Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками: автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2008.
2. *Смирнова Е.О.* Дети с трудностями в общении: монография / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: «Русское слово – учебник», 2018.
3. *Тёрнер Б.* Руководство по сэндплей-терапии. – М.: Дипак, 2015.

Изучение пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Гукова Е.О.

студентка факультета

«Клиническая и специальная психология»

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

gukova.elizaweta@yandex.ru

Научный руководитель – Антонова Е.Е.

Проблема формирования и развития пространственно-временных представлений является одной из актуальных проблем специальной педагогики и психологии.

Трудности в усвоении учебного материала возникающие уже на начальном этапе общего образования могут быть обусловлены недостаточно сформированными пространственно-временными представлениями [4]. Дошкольный возраст является сензитивным для формирования различных видов деятельности. Ориентировка во времени и пространстве является важной составляющей психической деятельности ребенка и формируется именно в дошкольном возрасте. Изучению пространственно-временных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья посвящены работы Е.Е. Антоновой, О.П. Гаврилушкиной, З.М. Дунаевой, Е.М. Мастюковой, Н.Я. Семаго и других [1].

Дети с задержкой психического развития составляют наиболее многочисленную группу среди всех детей с ограниченными возможностями здоровья. Для них характерно снижение познавательной активности, недостаточный уровень сформированности навыков интеллектуальной деятельности, ограниченность речевого развития, недоразвитие эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

С целью изучения особенностей пространственно-временных представлений у дошкольников старшего возраста с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент. Изучение понимания вербальных средств, обозначающих пространство и время, и их выражения в устной речи у дошкольников осуществлялось с помощью диагностического материала, составленного с опорой на методики Иншаковой О.Б. и Колесниковой О.М. на основе практических разработок Садовниковой И.Н. и Цветковой Л.С., на материалах Рихтерман Т.Д. и Тарабаринной Т.И. Задания для детей были сгруппированы в 10 блоков от пяти до одиннадцати вопросов и заданий в каждом. В процессе обследования у детей пространственно-временных представлений изучались: ориентировка в «схеме собственного тела»; ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив; понимание и употребление предлогов; ориентировка на листе бумаги; представления о частях суток; представления о временах года; представления «вчера», «сегодня», «завтра»; представления о днях недели.

В исследовании участвовали старшие дошкольники, посещающие подготовительные группы компенсирующей направленности. Согласно заключению ПМПК у них выявлена задержка психического развития.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что дошкольникам с ЗПР требуется больше времени для ориентировки в задании, большее коли-

чество предъявлений; дети с ЗПР допускают больше ошибок при выполнении заданий, им требуется помощь со стороны взрослого; используют дополнительные ориентиры. Старшие дошкольники с ЗПР испытывают затруднения в понимании конструкций, обозначающих пространственные расположения объектов, большие трудности возникают при вербальном определении местоположения объектов. При выполнении заданий на временную ориентировку правильно определяют время года на картинках и раскладывают последовательность, однако, не справляются с заданиями, когда необходимо ответить на вопросы: «Какое время года следует за летом?», «Какое время года стоит между зимой и летом?». Представления о месяцах, днях недели также сформированы плохо.

Выявленные особенности свидетельствовать о недостатках базисных пространственно-временных ориентировок у дошкольников с ЗПР.

Проведенное исследование подтвердило имеющиеся в литературе данные о специфике формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ЗПР и позволило определить направления коррекционной работы по устранению имеющихся трудностей.

Литература:

1. Антонова Е.Е. Сравнительное изучение особенностей пространственно-временных представлений у дошкольников с недостатками речевого развития // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. М., 2018. С. 31–34.
2. Баряева Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: Монография. – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2005. – 200с.
3. Борякова Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития [Текст]/ Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына – М.: В.Секачев, 2007. – 78 с.
4. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы// Дефектология. 2000. № 1. С. 12.

Особенности игры детей дошкольного возраста с разным типом привязанности к матери

Дианова Е.С.

магистрант, факультет

консультативной и клинической психологии

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

katerina17601@gmail.com

Научный руководитель – Филиппова Е.В.

Многочисленными исследованиями доказано существование связи между ранними отношениями ребенка с матерью и различными аспектами его психологического развития и дальнейшей жизни, в частности, выявлено негативное влияние ненадежной привязанности (Bowlby J., Ainsworth M., Erskine R., Lytton H., Н.Н. Авдеева, Н.С. Гилева и др.), и поскольку игра является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного возраста и не теряет своей значимости в младшем школьном возрасте, становится важным проследить, какое влияние привязанность может оказывать на игру – ведь игра, как ведущая

деятельность, обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. [1] Исходя из этого, мы сформулировали проблему данного исследования.

Проблема исследования заключается в изучении связи привязанности и игры детей дошкольного возраста.

Целью исследования является установление характера связи типов привязанности и игры детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: связь типов привязанности к матери и особенностей игры детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: существует связь между типами привязанности и особенностями игры детей дошкольного возраста.

Нами были использованы следующие методики:

1. Для исследования особенностей игры проводилось наблюдение по составленному нами протоколу;
2. Для исследования типа привязанности использовалась проективная методика Н. Каплан и игровая методика «The Attachment Doll Play Assessment», разработанная С. George и J. Solomon.
3. Для анализа детско-родительских отношений использовалась проективная методика «Рисунок семьи».

Выборку исследования составили 25 детей дошкольного возраста. 18 детей старше-подготовительной группы (5–7 лет) и 7 детей средней группы (4 года) частного детского сада «Планета». Из них 14 мальчиков, 11 девочек.

Обработка результатов исследования представлена качественным описанием случаев.

Проведенное исследование показало, что игра детей с разным типом привязанности имеет свои особенности. Так, дети с надежным типом привязанности предпочитают коллективные игры одиночным, проявляют активность и инициативность в коллективной и диадной игре с взрослым, придумывая свои собственные сюжеты, и дополняя сюжеты взрослого и сверстников, вероятно, демонстрируя таким образом уверенное поведение и личную позицию. Помимо этого эти дети способны регулировать свои аффективные реакции, соблюдать границы окружающих, помогать им в игре. Также дети с надежным типом привязанности не выражали негативных эмоций по поводу присутствия малознакомых детей, в то время как дети с ненадежными типами привязанности демонстрировали либо страх, либо разочарование.

Отличительная черта игры детей, имеющих тревожно-амбивалентный тип привязанности – прерывание сюжета с проблемной ситуацией и последующее его игнорирование, преобладание монотонных, повторяющихся сюжетов, тенденция к присоединению и следованию за партнером по игре, а так же тот факт, что для данной группы детей было особенно сложно пойти в кабинет психолога с малознакомыми детьми, хотя вербально они выражали желание поиграть. Все эти черты мы связываем с высоким уровнем тревоги.

Игра детей с избегающим типом привязанности характеризуется разнообразными, нескучными сюжетами, но наполненными ситуациями-опасностями, в связи с чем игра детей отличается интенсивными эмоциями – в основном страха, удивления, риска. Можно предположить, что это связано с тем, что такие дети не получают эмоции от общения с родителями и компенсируют это в

игре. Помимо этого для игры этой группы детей характерно игнорирование и отрицание сюжетов взрослого и сверстников, ограждение своего игрового пространства, в которое они никого не пускали.

Дезорганизованный тип привязанности, проявлялся в игре с одной стороны через реакцию пассивности и безынициативности, а с другой – через преобладание в игровых сюжетах неразрешимых, безвыходных ситуаций-опасностей. Игра отличается агрессивными сюжетами и агрессивным поведением внутри игры. Также в игре дети часто ограждались – строили заборы, ограждения, и никого не впускали. На любые попытки вхождения в их пространство реагировали криками, слезами, нападениями.

Важно отметить, что в группах, в которые были включены только дети с ненадежной привязанностью, коллективная игра практически отсутствовала.

Также мы провели исследование специфики рисунков семьи детей с разным типом привязанности. Мы выявили, что в рисунках детей с надежным типом привязанности детально прорисовываются все члены семьи, между ними присутствует эмоциональная связь, они заняты общим делом, все изображаются с хорошим настроением.

Дети с ненадежной избегающей привязанностью часто забывали нарисовать себя или рисовали себя последними, в их историях отсутствовала совместная деятельность между членами семьи, отсутствовали проявления эмоциональных связей, их лица не выражали никаких эмоций.

Для рисунков детей с тревожно-амбивалентной привязанностью характерен косвенный отказ от выполнения задания. Члены семьи изображаются схематично, могут отсутствовать какие-либо части тела. Лица изображаются либо серьезными, либо вовсе не прорисовываются, детям трудно определить настроение членов семьи. У этих детей высокий уровень тревожности, что отражается в наличии контура вокруг рисунка.

Детей с дезорганизованным типом привязанности отличает наличие агрессии в рисунке, и конфликтного отношения к родителям, которое проявляется через некрасивое их изображение. В рисунках также отражена недостаточность эмоционального общения, о которой свидетельствует наличие в рисунках многочисленных атрибутов.

Литература:

1. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.

Дошкольное образование в Швеции

Евсеева Д.С.

*студент Гуманитарного института
СПбПУ, Санкт-Петербург, Россия
dashamatveevaeurope@gmail.com*

Руководитель – Болдырева Е.Л.

Первые дошкольные учреждения в Швеции возникают в середине XIX века, когда процессы урбанизации и индустриализации меняют привычный уклад жизни и возникает потребность в государственном институте, в котором возможно было бы безопасно оставлять маленьких детей в течение рабочего

времени. Так на деньги благотворительных фондов и церковные сборы стали открываться первые детские ясли.

Место в яслях давалось только самым бедным семьям. Ясли работали с семи утра до семи вечера, при необходимости, детей можно было оставить на ночь. Интерьер был спартанский, группы – многочисленные, персонал часто не имел специализированного образования, но дети содержались в чистоте и получали трехразовое питание.

Параллельно с этим, из Германии в Швецию проникают педагогические идеи Фридриха Фребеля, создателя термина “детский сад”, немецкого педагога и теоретика дошкольного воспитания. Фребель первым выдвинул идеи о важности игры в развитии ребенка, идеи о том, что ребенок должен исследовать мир на собственном опыте через работу с предметами, и т.п. На основе этих идей, как дополнение к домашнему образованию возникает еще один тип учреждений – детские сады. Они организовывались частными лицами, работали только три-четыре часа в день и преследовали чисто педагогические цели. Пребывание детей в детских садах и работа педагогов оплачивалась из кармана родителей, и дети, соответственно, были родом из богатых, образованных семей [1].

Долгое время два этих учреждения, возникшие на совершенно разных основаниях, существовали параллельно. Однако именно эти два различных подхода – детский сад для развития детей и детский сад, как поддержка родителей – влияли на отношение к дошкольному учреждению и именно им обязано сегодняшнее шведское дошкольное образование. Сегодня шведский детский сад – это одновременно место, где ребенок получает максимум возможностей для развития, основа для дальнейшего образовательного процесса, но в то же время учреждение, оказывающее помощь шведским родителям, создающее возможности максимально комфортно совмещать работу и учебу и выполнение родительских обязанностей.

На протяжении всего XX века система дошкольного образования в Швеции переживала разные периоды – от дискуссии о том, является ли общественный уход за детьми злом или он необходим – до размышлений о форме дошкольного учреждения и идей о всеобщих бесплатных детских садах. Однако система постоянно развивалась, а количество учреждений – росло.

На сегодняшний день дошкольные учреждения в Швеции считаются первой ступенью системы образования и находятся в ведении Министерства образования и исследований. Последний год перед школой дети посещают прешколу, или дошкольный класс, являющийся переходной ступенью от дошкольного образования, (того, что может быть приравнено к российскому детскому саду), к школьному образованию.

Большое внимание исследователей привлекает к себе шведский Учебный план для дошкольных учреждений (Förskolans läroplan, reviderad 2010), в соответствии с которым должно работать каждое дошкольное учреждение Швеции. Шведы считают, что всеобщее применение единого плана должно обеспечивать одинаково высокий стандарт дошкольных учреждений по всей Швеции. Документ был принят в 1998 году и отредактирован в 2010.

Учебный план включает в себя фундаментальные ценности, цели, задачи и установки для работы в дошкольном учреждении. План не ставит перед дошкольными учреждениями конкретных задач – цели сформулированы, как вектора раз-

вития, они задают направление работы, но не называют четких средств достижения названных целей [2]. Таким образом каждый педагог в каждом отдельно взятом учреждении ищет свои пути, собственные педагогические приемы, подходы именно для его группы, учреждения, региона. Наличие государственного контроля и в то же время свободы действий стимулирует творческий потенциал педагогов и персонала, и одновременно дает уверенность родителям, их дети будут развиваться в соответствии с общегосударственной программой.

Еще одним важнейшим направлением работы дошкольных учреждений в Швеции является инклюзия. На сегодняшний день почти 100 процентов детей с ограниченными возможностями здоровья посещают обычные дошкольные учреждения. Швеция активно развивает различные формы инклюзивного образования и занимает одно из ведущих в мире мест в связи с интеграцией людей с ограниченными возможностями.

Говоря об инклюзии в дошкольных учреждениях, шведы не делают различий: они считают, что особая поддержка необходима не только детям с ограниченными возможностями здоровья, но также детям с психологическими, социальными и эмоциональными проблемами, таким образом в данном случае понятие инклюзии расширяется. К группе “уязвимых” относятся, к примеру, дети беженцев.

Инклюзия – руководящий принцип при оказании помощи детям из уязвимых групп и детям с ограниченными возможностями здоровья. Дошкольные учреждения, которые посещают эти дети – это не “специализированные учреждения”, а обычный элемент шведской жизни, одинаковый для всех детей. Инклюзия требует от педагогов тщательного планирования занятий, позволяющих участвовать всем детям вместе и выстраивания комфортных отношений между здоровыми детьми и детьми с особенностями развития. Особо структурируется время занятий и время свободной игры, чередуются периоды игры с педагогом и только между детьми.

Часто при появлении в группе ребенка с ограниченными возможностями здоровья, появляется дополнительный персонал и уменьшается размер группы.

На сегодняшний день в Швеции более 90 процентов муниципалитетов имеют денежные фонды для поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и другими проблемами, требующими специальной поддержки. Большая часть муниципалитетов имеет подготовленные системы сопровождения и заранее прописанный план действий для включения ребенка в группу обычного дошкольного учреждения.

Литература:

1. *Martin Korpi B.* The Politics of Preschool – intentions and decisions underlying the emergence and growth of the Swedish preschool (Fourth edition). The Ministry of Education and Research, Stockholm
2. *Шиян О.А.* О достоинствах стандарта дошкольного образования Швеции (комментарии специалистов) // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. № 6. – С.74–75.

Особенности эмоционального отношения разновозрастных отцов к детям дошкольного возраста

*Кобалия Г.Б.
студент факультета
дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kobaliyagb@fdomgppu.ru*

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Роль отца в семье исследовалась в первую очередь, как социальная роль и социальный статус. Исследования проводились в рамках гендерной психологии – исследование представлений и стереотипов, в рамках психологии личности – исследование отцовства, как фактор изменения личностных качеств, и в рамках детской психологии – исследование влияния отца на развитие личности ребенка.

Отцовство в современном мире воспринимается не просто как факт биологического происхождения ребенка от определенного мужчины, а как целый ряд обязанностей: воспитание, защита, материальное обеспечение, моральная поддержка и взаимодействие с ребенком [1].

Актуальность изучения проблемы отцовства в современном мире связана с усложнением социальных условий и отношений между мужчиной и женщиной в семье. Статус и понятие роли отца в семье изменились под влиянием социально-экономических условий. Трансформация понятия отцовства влияет на стили и формы семейных отношений, которые, в свою очередь, образуют новые стили воспитания и виды взаимоотношения отца и ребенка [1].

Рассматривать отцовство стоит как интегральную совокупность социальных и индивидуальных характеристик личности, включающую в себя все уровни жизнедеятельности человека, одной из важнейших характеристик которой является комплексность, а также социальная детерминированность.

После теоретического анализа статей и работ Филипповой Г.Г. и Э. Фтенакиса, Борисенко Ю.В. была разработана версия структурной модели отцовства [2].

Согласно данной версии, в структуру отцовства входят следующие компоненты: потребностно-эмоциональный, включающий биологические, социальные аспекты мотивации, потребность в контакте, эмоциональные реакции, переживания; операциональный, как осведомленность и умения, операции по уходу за ребенком и общение с ним; и ценностно-смысловой, как отношение отца к ребенку, включая экзистенциальные переживания.

Социальная оценка является базой для формирования собственной оценки, так как через социальные стереотипы формирует образы Я-идеального. Оценочный компонент является интегральным, так как пронизывает и влияет на все остальные компоненты структуры [2].

Становление же родительского отношения связано с двумя периодами – с момента зачатия до его рождения и с момента рождения ребенка. Изначально основным механизмом формирования родительского отношения является интериоризация модели родительского поведения, которая подкреплена культурными особенностями, следующим механизмом является идентификация своего поведения с поведением родителя того же пола.

Изучение эмоционального компонента взаимодействия отца с ребёнком указывают на то, что близкие отношения между отцом и ребёнком способствуют

ют развитию адекватной самооценки и развитию «Я-концепции», а также, по мнению И. Лангермейера, позволяет развить идеал поведения, т.к. образ отца способствует выработке «ориентировки на будущее», создает полезные социальные качества, идеалы и цели [3].

По результатам проведенного нами исследования по определению особенностей эмоционального отношения разновозрастных отцов к детям дошкольного возраста, мы можем сказать, что гипотеза о наличии значимых различий в степени выраженности способности воспринимать состояние ребёнка и способности к сопереживанию между возрастными группами отцов – младше 30 лет и в возрасте 30 лет и старше – подтвердилась частично.

Исследование проходило на базе ГБОУ Детский сад комбинированного вида № 288 г. Москва, в котором обучаются дети в возрасте от 2 до 7 лет. В качестве выборки выступили отцы воспитанников (N = 36) детского сада в возрасте от 22 до 45 лет. Средний возраст испытуемых – 31 год. В группе отцов ранней зрелости (до 30 лет) 16 испытуемых (средний возраст – 26 лет), в группе отцов средней зрелости (старше 30 лет) 20 испытуемых (средний возраст – 35 лет). В группе однопородных отцов 18 испытуемых (средний возраст – 29 лет), в группе отцов с двумя и более детьми 18 испытуемых (средний возраст – 34 года).

Для проведения исследования использовался опросник ОДРЭВ (Опросник эмоциональных отношений в семье) Е.И. Захаровой. Опросник состоит из 66 утверждений, направлен на определение степени выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия родителя и ребёнка дошкольного возраста.

Проведя анализ полученных результатов и их интерпретацию, мы пришли к выводу, что в общем значимых отличий в особенностях эмоционального отношения к детям дошкольного возраста между отцами ранней и средней зрелости нет. Значимые различия определились в способности воспринимать состояние ребёнка, где отцы средней зрелости показали более высокие значения (3,35), чем отцы ранней зрелости (2,95), что позволяет сделать вывод о том, что отцы средней зрелости способны лучше понимать эмоциональное состояние ребёнка и причины их появления.

Также, отцы средней зрелости показали более высокие значения (3,93) в способности к сопереживанию, чем отцы ранней зрелости (2,85), однако эти различия подтвердились только на уровне тенденции.

Предположение о том, что имеются различия в особенностях эмоционального отношения к детям дошкольного возраста между однопородными отцами и отцами с двумя и более детьми не получило подтверждения, однако различия заметны на уровне тенденции: однопородные отцы показали значения меньше в способности воспринимать состояние ребёнка (2,84), чем отцы с двумя и более детьми (2,85), но однопородные отцы показали более высокие значения (3,35) в способности к сопереживанию, чем отцы с двумя и более детьми (2,99).

Дополнительная гипотеза о наличии значимых различий в степени выраженности способности к восприятию состояния ребёнка и способности к сопереживанию между группой однопородных отцов и группой отцов с двумя и более детьми не подтвердилась.

Полученные результаты позволяют сделать предположение о том, что возраст не является определяющим фактором эмоциональных отношений между отцом и ребёнком, соответственно, проведение дальнейших исследований

детско-родительских, в частности детско-отцовских отношений, является необходимым условием для расширения познаний об отцовстве, как психологическом феномене.

Литература:

1. *Калина О.Г., Холмогорова А.Б.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.
2. *Латышева Ю.А.* Феномен отцовства: современные исследования // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. № 1. С.47–51.
3. *Спасов В.Д.* Феномен отцовства в контексте гендерных исследований // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 2. С. 274–279.

Особенности проявления доброжелательных взаимоотношений детьми старшего дошкольного возраста в инклюзивном образовании

*Колесникова М.А.
магистрант факультета
дошкольной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
komarisha5@gmail.com*

Научный руководитель – Толкачева Г.Н.

В последние годы в России развивается процесс инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в общеобразовательную среду вместе с нормативно развивающимися сверстниками. С введением ФГОС дошкольного образования перед педагогами встали новые цели и задачи, а именно образование детей с ОВЗ наравне с нормативно развивающимися дошкольниками[1]. Для успешного осуществления инклюзивного образования необходимо формировать у дошкольников с разными функциональными возможностями умений строить взаимодействие на основе сотрудничества, готовности принять других людей такими, какими они есть.

Изучению особенностей межличностных отношений детей с ОВЗ посвящены работы Агавелян О.К., Васильевой Е.В., Григорьевой Л.П., Конеовой И.А., Коробейникова И.А., Кузнецовой Л.В., Марковской И.Ф., Новиковой Н.В., Стериной Т.З., Шумарова Г.Б., Хохлиной Е.Н., и др. В них выделены типичные особенности детей с ОВЗ, которые отрицательно влияют на формирование доброжелательных отношений (дефицит социальных способностей, трудности в кооперации, неустойчивость и незрелость эмоционально-волевой сферы, эмоциональные расстройства).

Нами было проведено исследование, одной из задач которого было выявление и характеристика доброжелательных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в инклюзивной группе детского сада. В исследовании принимали участие 50 детей дошкольного возраста, с разным уровнем сформированности взаимоотношений. Среди них 38 детей с нормативным развитием и 12 с ОВЗ: 3 ребенка с синдромом Дауна, 5 детей с ДЦП, 2 ребенка с ТНР и один с сочетанными диагнозами ДЦП, ЗПР с ТНР.

Для выявления уровня сформированности доброжелательных взаимоотношений были использованы следующие методы: наблюдение за взаимоотношениями детей в свободной деятельности, беседа с детьми, педагогический эксперимент, анкетирование педагогов и родителей дошкольников.

Диагностика уровня сформированности доброжелательных отношений осуществлялась с помощью следующих методик: «Капитан корабля» (Е.О. Смирновой), «Два домика» (Т.Д. Марцинковская); экспериментальных заданий «Закончи историю», «Оцени ситуацию» (Кондрашовой Н.В.), «Настроение» (Т.И. Бабаевой, С.А. Козловой).

Критериями оценки уровня сформированности доброжелательных взаимоотношений выступали: положение ребенка в группе сверстников; круг значимого общения; представления детей о дружбе, сверстниках как партнерах в общении, нормах и правилах положительных взаимоотношений, способов взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности и использование их в практике взаимодействия; оценка дошкольником собственного поведения и поведения другого человека с точки зрения норм и правил доброжелательных взаимоотношений. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение детей по уровням сформированности доброжелательных взаимоотношений

	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	4	13	8
Контрольная группа	5	15	5

Из таблицы видно, что *высокий уровень* доброжелательных взаимоотношений показали 9 детей с нормативным развитием. Они характеризуются положительными выборами со стороны сверстников, по социометрическому статусу относятся к «звездам» Дети имеют достаточно полные представления о дружбе, нормах и правилах доброжелательных взаимоотношений, способах взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности. Дошкольники умеют объяснить и адекватно оценить свои поступки во взаимоотношениях со сверстниками и поступки сверстников (других людей) в доброжелательных отношениях. Умеют создавать эмоционально-положительную атмосферу в группе, поддерживают радостное настроение товарищей, охотно помогают всем, кто нуждается в их помощи, проявляют сочувствие и сопереживание, заботу. Учитывают в общении эмоции и чувства других детей, проявляют участие к проблемам сверстника.

Средний уровень сформированности доброжелательных взаимоотношений был выявлен у 28 детей (23 ребенка с нормативным развитием и 5 с ОВЗ). Все дети либо не имеют постоянных друзей, либо популярны в ограниченном кругу. Активны в общении, однако некоторые дети склонны к конфликтам. У детей относительно полные, но недостаточно устойчивые представления о дружбе, нормах и правилах доброжелательных отношений, способах взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности. Дошкольники затрудняются в адекватной оценке своего поступка и поступков других людей, испытывают потребность в помощи взрослого, отличаются несформированностью оценочных суждений. Самостоятельно проявляют доброжелательность избира-

тельно – по отношению к близким друзьям и тем, к кому в настоящее время испытывают интерес и симпатию. По отношению к остальным детям допускают отдельные негативные действия (неуступчивость, конфликтность и т.п.). Некоторые дети испытывают стеснительность при контактах со сверстниками, отмечается нейтрально-деловой эмоциональный фон.

К низкому уровню сформированности доброжелательных взаимоотношений были отнесены 13 детей (6 нормативно развивающихся и 7 с ОВЗ). Дети данного уровня получили отрицательные выборы, либо не получили их вовсе. Данный уровень характеризуется наличием у дошкольников фрагментарных, отрывочных представлений о дружбе, о нормах и правилах доброжелательных отношений, способах взаимодействия со сверстниками. Дети не могут или отказываются объяснять и оценивать свой поступок или поступки других людей. Эмоциональное отношение носит нейтральный характер (равнодушие, безразличие). У детей проявляется неустойчивость доброжелательного отношения к сверстникам, выраженные эгоистические тенденции и нежелание учитывать интересы других детей. В ситуациях выбора преобладает личный интерес, неумение поставить себя на место сверстника, понять его проблемы. Наблюдаются частая конфликтность, отсутствие самостоятельности и инициативы в проявлении участия и помощи сверстникам (только напоминания и побуждения воспитателя).

Полученные результаты доказывают необходимость проведения с детьми работы, направленной на формирование доброжелательности в отношениях друг к другу. Возможность осуществления такой работы была доказана в исследовании Белан Е.Е. [2].

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. *Белан Е.Е.* Коммуникативное поведение здоровых детей дошкольного возраста и детей-инвалидов в процессе их диадного взаимодействия // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. № 105

Особенности проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста

Кричевцова Е.И.
аспирант факультета
дошкольной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия
ekrachevtsjva@gmail.ru

Научный руководитель – Толкачева Г.Н.

Анализируя историю развития человечества в целом, можно говорить, что двигателем прогресса всегда являлось желание изменить существующие условия в лучшую сторону, достичь недосягаемых ранее высот. Миром движут инициативность и энтузиазм. Инициативность как характеристика личности получает распространение при условии, что образовательная парадигма обеспечивает свободу личного самовыражения, творческого подхода к решению проблем, признания индивидуальности как высшей ценности образования. Для

ее формирования ребенку необходимо обладать определенной степенью свободы в принимаемых им решениях и совершаемых действиях. Как показывает ретроспективный анализ понятия «инициативность», начиная с XX века ребенок перестает быть объектом воспитания и становится его субъектом, который совместно со взрослым познает окружающую действительность, пробует себя в различных видах деятельности, проявляет свое творческое начало, экспериментирует, задает вопросы и сам находит на них ответы.

К вопросу поддержки детской инициативности и сегодня повышенное внимание. Согласно ФГОС дошкольного образования [1], понятие инициативности является одним из принципов дошкольного образования, его задачей, находит свое отражение в требованиях, необходимых для реализации образовательной программы и целевых ориентирах развития ребенка на этапе завершения дошкольного образования. И такая значимость инициативности обусловлена не только тем, что будущий первоклассник, должен быть достаточно инициативным и самостоятельным в решении учебных и бытовых задач, но и более долгосрочными целями образования – формировании личности, которая сможет с легкостью адаптироваться к непредсказуемым социально-экономическим условиям и самостоятельно ориентироваться в современных процессах и явлениях. Таким образом, задача современного педагога в проектировании такой социальной ситуации развития, которая способствует максимальному развитию и постоянной поддержке детской инициативности каждого воспитанника посредством реализации образовательной программы, мотивирующей ребенка к творчеству и познанию окружающего мира.

Очень часто *инициативность* относят к качествам уже зрелой, состоявшейся личности, ведь взрослый человек обладает определенным жизненным опытом, высокой самостоятельностью в действиях и решениях, способен претворять задуманное в жизнь и принимать на себя ответственность. Однако, как считает Г.Б. Монина, «формированию инициативности, самостоятельности, ответственности логично уделять внимание не только в подростковом, но и в младшем школьном и даже в дошкольном возрасте» [2].

Инициативность детей старшего дошкольного возраста рассматривается нами как самостоятельность в принятии решения, целеполагании, планировании и организации собственной деятельности. Одним из самых ярких признаков проявления инициативности старшим дошкольником является его живой интерес к происходящему вокруг. Инициирование деятельности ребенком – многоэтапный процесс, который включает:

1. анализ наличной ситуации и определение того, что в ней не устраивает;
2. самостоятельное формирование намерения и цели по изменению ситуации, для чего важна определенная степень развития мышления и воображения;
3. активная деятельность, направленная на осуществление плана;
4. постоянное соотнесение планируемого и фактического результата, оценка и корректировка действия при необходимости;
5. преодоление затруднений, а также конфликтных и спорных ситуаций со сверстниками и взрослыми посредством позитивной коммуникации с ними;
6. получение результата, удовлетворяющего ребенка и отражающего его индивидуальность, чему способствуют волевые качества и произвольность поведения.

К компонентам инициативности мы относим заинтересованность, креативность, самостоятельность при планировании и принятии решений, коммуникабельность, волю и произвольность поведения, адекватную самооценку. Важно отметить, что указанные компоненты будут в различной степени выражаться в зависимости от темперамента и индивидуальных особенностей ребенка.

На каждом из этапов инициированное ребенком действие может не получить дальнейшего развития. Таким образом, мы наблюдаем различные уровни проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста, которые характеризуются различным уровнем того или иного компонента инициативности. Цель нашего исследования – создать такую технологию, которая способствовала выработке у дошкольников навыка реализовывать собственные инициативы от начала до конца.

В работе мы опираемся, во-первых, на психолого-педагогические условия, к которым относим признание личности и интересов ребенка, следование его стремлениям и поддержку его активности и любознательности, адекватную реакцию взрослого на инициативы, создание ситуации успеха. Во-вторых, подбираем игровые методики, способствующие развитию тех или иных компонентов инициативности в зависимости от типа темперамента ребенка. В-третьих, опираемся на ресурсы развивающей предметно-пространственной среды. Важно подчеркнуть, что компоненты развивающей предметно-пространственной среды должны провоцировать активную познавательную и самостоятельную игровую деятельность, многофункциональные игры и игрушки, различные материалы для творчества призваны обеспечивать разнообразные игровые действия и простор для фантазий ребенка, находясь при этом в легкой доступности, на расстоянии вытянутой руки ребенка. Для того, чтобы вырастить из сегодняшних дошкольников инициативных взрослых, невозможно ввести в образовательную программу дополнительные занятия по «инициативности», как дополнительные занятия по познавательному, речевому или физическому развитию. Однако в процессе ежедневного взаимодействия с детьми педагоги должны создавать условия, способствующие формированию инициативной позиции дошкольников.

В настоящее время мы ведем работу по разработке диагностических методик для определения уровня проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста. Далее будет апробирована технология поддержки детской инициативности, а также разработаны рекомендации для педагогов и родителей по моделированию условий, в максимальной мере способствующие проявлению детских инициатив. Наша работа призвана разрешить существующие противоречия и способствовать формированию стратегии по совершенствованию качества дошкольного образования в части поддержки детской инициативности и самостоятельности.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г. N 30384). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
2. Монина Г.Б. Формирование инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников. URL: <http://galinamonina.ru/formirovanie-incipiativnosti-samostoyatelnosti-otvetstvennosti-doshkolnikov/>

Изменение образа героя различных поколений популярных детских кукол за последние 30 лет

*Крыжов П.А.
аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
forlucker@yandex.ru*

Научный руководитель – Эльконинова Л.И.

1. Капитальное значение куклы для ребенка в психологии является достаточно установленным фактом. Развивающее значение куклы рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах.

Во-первых, современная детская кукла является продуктом деятельности взрослого и потому её внешний вид выражает те или иные установки производителя. Можно сказать, что образ куклы всегда являет собой систему эτικο-эстетических утверждений, и при взаимодействии с куклой ребенок раскрывает и в некоторой степени усваивает заданные в ней идеи.

Во-вторых, кукла опосредствует деятельность ребенка (в первую очередь речь о сюжетно-ролевой игре), и в этом смысле она включена в становление таких важных качеств, как, например, произвольность и воображение в старшем дошкольном возрасте. Развивающее значение куклы с этой стороны зависит от её способности быть игрушкой в более общем смысле: является она открытой или навязывает ребенку узко ограниченное игровое использование, возможно она неудобна или отвлекает от игры по своим конструктивным особенностям и так далее.

Оба этих аспекта прямо связаны с сущностным свойством куклы – быть альтер для ребенка. Кукла требует активных действий с ней, и в этом смысле образ куклы представляет собой образ героя, так как герой – всегда действователь

2. За последние 30 лет сменилось множество поколений детских кукол. При этом происходили значительные перемены как в идейном содержании кукол (например, куклы изображающие традиционные образы зла в гламурном виде), так и в отношении способностей куклы быть игрушкой (куклы различались по подвижности суставов, наличию или отсутствию электронных функций, специальных правил пользования куклой, как, например, тамагочи).
3. В то же время явно недостаточно исследований, направленных как на психологический анализ тех или иных популярных серий кукол (вроде Barbie или Monster high), так и являющихся попыткой прослеживания логики смены популярных кукольных поколений.
4. Исследования такого рода важны для понимания современного детства, поскольку изучение логики смены поколений кукол по изложенным выше соображениям может дать свои плоды в изучении становления детской субъектности: речь идет не только об определении того, кто выступает для детей в качестве героя и как образ героя изменяется, но и том, в каком образом устроенных играх усваивается тот или иной тип «героичности», что способствует, а что препятствует этому типу усвоения.
5. В самом общем виде возможно выделить три тенденции кукольной индустрии за последние 30 лет.
А) Образ куклы становится более сложным, иногда даже амбивалентным.
Б) Сами куклы выступают как часть сложно устроенного бренда.

- В) Возрастает влияние общественной критики.
6. Что касается хода смены поколений кукол, то ситуацию возможно представить следующим образом: от классической куклы представляющей собой просто образ человека (часто ребенка) развитие кукольной продукции происходило в нескольких направлениях:
- А) В сторону интерактивности (электронные пупсы)
 - Б) В сторону способности куклы быть манекеном (максимальной подвижности и обилия нарядов)
 - В) В сторону ненормативности образа (куклы-монстры)
 - Г) В сторону продвижения кукол посредством производства сопутствующей медиа продукции
 - Д) В сторону добавления к способам пользования кукол дополнительных механик (например, казино механик продукции LoL).

Сменяемость поколений происходила благодаря прорыву в одном из направлений или удачному синтезу нескольких из них.

7. Изменение образа самих героев в основном следовало следующим тенденциям:
- А) Тенденция к уникальности образов героев.
 - Б) Тенденция к эмоционально насыщенной, экстравагантной жизни
 - В) Тенденция к юмору и иронии
 - Г) Тенденция к детализации

8. Современные куклы подвергаются критике как продукты капиталистического общества – в целях успешной товарной реализации психологическое значение таких изделий отходит на второй план.

В тоже время не доказано, что подобные куклы имеют лишь негативное значение: популярность у детей может быть обусловлена как навязыванием посредством рекламы, так и попаданием в реальную игровую потребность современных детей.

Существуют исследования, например, изучение игры с куклой Барби, выполненное Антоновой М.В. под руководством Элькониновой Л.И, показывающие положительное содержание продукции такого рода, не отрицающие, впрочем, негативных её качеств.

Было показано, что игра с Барби помогала ребенку осмыслить наблюдаемые им в жизни отношения между полами.

Таким образом, выступает в качестве острой проблемы необходимость ответа на вопрос, что именно позволяют (если позволяют) опробовать современные популярные детские куклы.

Литература:

1. Антонова М.В., Эльконинова Л.И. Специфика игры с куклой барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38–52
2. Эльконин Д.Б. Психология игры : монография / Д.Б. Эльконин. – Издание 2-е. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

Роль игровой деятельности в социальном взаимодействии старшего дошкольника

*Леонидова А.Л.
студентка магистратуры кафедры
культурно-исторической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
anleonidova@gmail.com*

Научный руководитель – Нечаев Н.Н.

В своей работе, мы попытались раскрыть интересующие нас вопросы о роли игровой деятельности в социальном взаимодействии старшего дошкольника. Нашу позицию по данной проблематике можно кратко обозначить в следующих тезисах:

- 1) Психолого-педагогическая работа с современным дошкольником должна быть построена в соответствии с запросами нового времени. Современные дети погружены в принципиально иную, нежели предыдущие поколения детей реальность. Мы не беремся судить, о вызовах, которые получает современный ребенок в условиях развития информационной среды. Мы не выступаем за запрет интерактивных игрушек и новых форматов мультимедийных проектов, где ребенок выступает зрителем и участником. Мы понимаем, что наши дети уже живут и будут жить в совершенно ином, постоянно меняющемся мире информационных технологий. Нам кажется неразумным отрицание прогресса. Индивидуализм, пришедший на смену коллективизму, также вносит свои коррективы в процесс воспитания подрастающего поколения.

Опираясь на постулат принятия социальных факторов развития нового человека, нам становится очевидным, что педагог не имеет права смотреть на ситуацию «с высоко». Он должен быть партнером, соучастником игровой, творческой и образовательной деятельности. С современным ребенком, нужно разговаривать крайне корректно, опираясь на идею передачи культурного способа взаимодействия, предложенную еще Л.С Выготским [1]; при этом следует общаться на языке ребенка и искать точки соприкосновения для создания адекватных условий совершенствования личности ребенка в сотрудничестве с педагогом и другими детьми. В этом смысле игра – уникальный, незаменимый и необходимый инструмент психолого-педагогической работы с дошкольниками.

2. Что же такое игровая деятельность, и почему так важна интеграция игры в социальное взаимодействие? Для нас игра – это широкое понятие. Игра – способ промоделировать мир. Нередко это моделирование как будто скрыто, и не находит своего отражения в классификации предложенной Д.Б.Элькониным[3] – игра сюжетно-ролевая, сюжетно-образная, режиссерская и т.п. Как справедливо писал А. Н Леонтьев[2]: «Мотив игры заложен в ней самой». В ходе включенного наблюдения нами были отмечены такие феномены как социальные игры: молчание, обида, беспричинный на первый взгляд смех и т.д. Мы предположили, что каждый ребенок как бы представляет собой атом, и находится внутри своего переживания – в некой оболочке, в социальной ситуации развития, в собственной драме. Взаимодействуя или сталкиваясь, дети образуют собой некие «молекулы». Примеры таких атомарных связей мы условно назвали социальными играми, не имея в виду учения о транзакт-

ном анализе. Мы не утверждаем, что все люди психологически патологичны, напротив, мы опираемся на гуманистический подход в психологии.

3. Мы считаем, что важно научить детей взаимодействовать. Именно совместная игровая деятельность служит как бы предтечей возможной совместной учебной и трудовой деятельности. На примере апробации нашей методики – «Игровой контракт», мы подтверждаем гипотезу о присвоении детьми культурного образца и овладении способом прихода к компромиссу и умению ориентироваться в проблемной ситуации.
4. Мы считаем, что создание адекватных условий для организации игровой деятельности носит решающий характер. Для проведения нашей методики мы выбрали метод поэтапной работы, включающий в себя две социометрические пробы, беседы, проведение двух игр. Для проведения нашего исследования мы выбрали, на наш взгляд, очень удачный инструмент – конструкторский набор с шарнирными реалистичными подвижными куклами. Перед игровым дуэтом, сформированным по принципу близости или отдаленности в социометрическом представлении ребенка, перед детьми разыгрывалась некая сценка. После чего дети получали задание: каждому ребенку доставались детали двухъярусной кровати определенных цветов, причем разделение по цвету было устроено таким образом, что без деталей товарища собрать кровать не представлялось возможным. Почему же наша игра начинается с такой конфликтной на первой взгляд картины? Эта ситуация позволяет детям попробовать договориться самостоятельно, а также она открывает детям возможности данного конструктора и его реорганизации. Возможно также, что неэлементарность и некая трудность конструирования (наглядной формы моделирования мира) служат дополнительной стимуляцией для мотивационной сферы ребенка. Дети составляли игровой контракт – документ, где были прописаны правила их игры. Второй раз дети играли без составления игрового контракта. Мы в каждом конкретном случае отмечаем изменения способов взаимодействия – дети общаются уважительно, появляется некая децентрация позиций, и игра выступает полноправной психотерапевтической для обоих детей деятельностью. Мы считаем такую игру продуктивной. После составления контракта дети научились бесконфликтному взаимодействию.
5. Если говорить об инструменте нашего исследования, следует отметить математическое основание и логически обоснованную вариативность в изменении игрового пространства, посредством используемого нами конструкторского набора. Данная игрушка действительно интересна современному старшему дошкольнику и переключается и с игровой и учебной деятельностью.
6. Возможно проблема, формулируемая педагогами и родителями как неумение детей играть, суть есть – неумение взрослых прочитывать новые игры и выбирать достойные инструменты для пробуждения и реализации игровой активности ребенка дошкольного возраста. Большая проблема также психолого-педагогическая неграмотность родителей, не передающих ребенку в младшем возрасте навыка игровой деятельности. На наш взгляд, в современных реалиях обучению детей игре уделяется недостаточное внимание. Хочется в очередной раз заметить, самая хорошая игрушка может быть неинтересна ребенку, с неразвитым воображением, развитие которого с младшего возраста должно происходить в том числе и в игровой форме

7. Подводя итоги, мы бы хотели отметить необходимость создания обучающих методик и сопроводительной психолого-педагогической работы по организации совместной деятельности детей в игре, а также профессиональной помощи родителям. Поскольку именно игровая деятельность – это ключ к решению многих личностных проблем дошкольников, в том числе и проблем социального взаимодействия.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928 // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. – № 4
2. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: психологические основы дошкольной игры В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983.
3. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. — М.: Владос, 1999 г.

Развитие дошкольного образования в Российской Федерации

Леонова А.Д.

*студент института иностранных языков,
современных коммуникаций и управления,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

li.lnva@list.ru

Научный руководитель – Савченко И.А.

Дошкольное образование обеспечивает ребёнку в возрасте от 2 месяцев до 7 лет психологическое, интеллектуальное и физическое развитие.

В России дошкольное образование является обязательным, поэтому, родители вправе воспитывать и обучать своих детей самостоятельно.

Первые дошкольные образовательные учреждения появились в России ещё в конце 19 века. В 1866 году был построен первый «народный детский сад», в котором могли воспитываться дети горожан из рабочего класса. В то же время появился и первый детский сад для детей интеллигенции [2].

В 1871 году в Санкт-Петербурге было создано общество содействия воспитанию детей дошкольного возраста.

Активно развиваясь, система дошкольного образования России продолжала расти. Появилось ещё несколько десятков различных детских садов, а также детские сады для сирот.

Государственная система дошкольного воспитания в России образовалась после принятия 20 ноября 1917 года «Декларации по дошкольному воспитанию». Этот документ гарантировал бесплатное образование для детей дошкольного возраста.

Первая программа работы детского сада появилась в 1934 году, а в 1938 году был опубликован Устав детского сада [1].

Стоит отметить, что в СССР в послевоенное время появились ясли, в которых родители могли оставлять своих детей уже с двух месяцев.

На данный момент, в Российской Федерации детские сады по принадлежности делятся на:

1. Муниципальные;
2. Частные (коммерческие);

3. Ведомственные;
4. Домашние (семейные) [1].

Дошкольное образование развивается, и в настоящий момент в Российской Федерации группы в детских садах классифицируются таким образом:

1. Группа кратковременного пребывания (возраст от 1 года до 3 лет);
2. Младшая группа (возраст от 3 до 4 лет);
3. Средняя группа (возраст от 4 до 5 лет);
4. Старшая группа (возраст от 5 до 6 лет);
5. Подготовительная группа (возраст от 6 до 7 лет)

Основными направлениями дошкольного образования и воспитания являются:

1. Познавательное развитие (развитие интересов детей, воображения, формирование первичных представлений об окружающем мире);
2. Речевое развитие (обогащение словарного запаса, развитие фонематического слуха, грамматически правильной речи);
3. Социальное развитие (развитие коммуникативных навыков, освоение норм и ценностей, принятых в обществе);
4. И др.

В 1990 годах охват детей, которые обучались в учреждениях дошкольного воспитания в России, составлял примерно 73 %. Стоит учитывать, что на тот момент ещё не было удовлетворено около 1 млн. о приёме детей в детские сады [2].

В среднем, в России, по состоянию на 2013 год, различными формами дошкольного образования охвачены около 65 % детей в возрасте от 1 года до 7 лет.

10 апреля в 2010 году президентом Путиным В.В. был подписан Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования». Был утверждён федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

С утверждение федерального государственного образовательного стандарта, согласно приказа Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155, дошкольное образование признается ступенью общего образования.

На современном этапе главными задачами дошкольного образования являются:

1. Становление и развитие личности в её индивидуальности, неповторимости и уникальности
2. Приобщение к культурным ценностям

Российская система дошкольного образования, по признанию множества специалистов со всего мира, является уникальной [3]. Так как ни в одной другой стране, как в российском детском саду ребенку обеспечивается не только уход, присмотр, воспитание и обучение, но и питание, медицинское обслуживание.

Литература:

1. *Абдулаева Н.А.* Современное дошкольное образование: состояние и тенденции развития // Современные проблемы науки и образования. Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава ДГПУ: в 3-х частях. Махачкала: Издательство: Дагестанский государственный педагогический университет, 2009. – С. 103–105.
2. *Гуцина Н.А., Тарасова Н.И.* Современные тенденции развития инноваций в дошкольном образовании // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 4 (37). С 50–55.

3. Николаева А.А., Савченко И.А., Мартыанова М.А. Трансформация организационной идеологии в аспекте развития образовательной организации // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2 (23). С. 87–94.

Особенности социальных представлений у детей 5–7 лет

*Мигалкина Д.А.
студентка факультета
«Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
gubanova.da@yandex.ru*

Научный руководитель – Гаврилушкина О.П.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современный дошкольник развивается в условиях информационных технологий, что негативно отражается на развитии его социальных представлений. Особый смысл приобретает проблема отношений детей, отношений их к себе, к миру и к другому человеку, понимания, чувствования ими другого человека.

Социально-личностное становление современных детей и подростков в настоящее время стало одним из приоритетных направлений исследований в области социальной, возрастной, детской и специальной психологии. В решающей степени это детерминировано переменами, которые произошли в конце прошлого столетия в нашем обществе и государственном устройстве и которые вызвали коренные изменения в содержании социальной ситуации развития, а также в сознании входящих в жизнь молодых людей.

Цель: изучить своеобразие социальных представлений у современных дошкольников.

Объект исследования: социальные представления у современных детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности социальных представлений у современных детей дошкольного возраста.

Теоретический анализ позволил сделать нам ряд выводов:

1. Формирование социального опыта возможно только в деятельности, он вырабатывается и развивается при активном взаимодействии личности с окружающей средой, определяется качеством деятельности. Кроме того, социальный опыт определяется не только индивидуальными свойствами субъекта, но и объективными требованиями действия, поэтому он и формируется в деятельности.
2. При формировании социального опыта необходимо стремление самой личности найти наиболее эффективные способы и системы действий. Социальный опыт реализуется лишь тогда, когда личность выступает как субъект деятельности, вырабатывающий оптимальную тактику и стратегию.
3. Объективное условие зоны операционной неопределенности заключается в том, что одни и те же объективные требования могут быть осуществлены при помощи различных промежуточных операций.

В исследование приняло участие дошкольники старшей и подготовительной группы ГБОУ Школа № 830. Размер выборки составил 24 дошкольника в возрасте 5–7 лет.

Методики исследования:

1. Методика «Динамический рисунок семьи» (автор Венгер А.Л.).
2. Методика «Нарисуй автопортрет» (автор Р.Бернс)
3. Методика «Нарисуй друга» (автор Чепурина Е.Е.)
4. Наблюдение за игрой

Выводы на основании проведенного исследования:

1. В контрольной группе уровень социальных представлений находится на среднем уровне (42 %), низкий уровень отмечен у 15 % дошкольников. И лишь у 33 % детей уровень социальных представлений определяется как высокий. В экспериментальной группе получены следующие данные: 21 % дошкольников имеет низкий уровень социальных представлений. Высокий уровень социальных представлений отмечен всего у 8 %, остальные дошкольники (71 %) имеют средний уровень социальных представлений.
2. Результаты социометрии и рисуночной методики «Нарисуй друга» показали, что в общении детей старшего дошкольного возраста преобладает гендерная сегрегация. Доказательством преобладания гендерной сегрегации, т.е. стремления к взаимодействию с представителями своего пола, является тот факт, что 89 % и мальчиков и девочек выбирают представителей своего пола и отдают им предпочтение.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные методические рекомендации могут быть использованы в работе с детьми, испытывающими трудности в коммуникации, в организациях различного типа и вида: центрах психолого-педагогической помощи, специализированных группах дошкольных образовательных организаций комбинированного вида, а также в организациях реализующих инклюзивную практику.

Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира детей старшего дошкольного возраста посредством коллекционирования

*Мардамина Р.Ш.
ФГБОУ ВО «НГПУ»,
Набережные Челны, Татарстан
nata-1993_93@mail.ru*

Научный руководитель – Хазратова Ф.В.

Коллекционирование – приучает к аккуратности, усидчивости, кропотливой работе с материалом, воспитывает качества, нужные для исследовательской работы в любой области науки и производства.

И.П. Павлов

В педагогической теории и практике большое значение уделяется вопросам коллекционированию в работе с дошкольниками.

Коллекционирование рассматривается как длительный по времени творческий процесс, требующий определенной выдержки и упорства в каком-нибудь деле. Данный процесс подразумевает не только неосознанный сбор предметов, но и изучение их современного и исторического подхода. Коллекция является в какой-то степени отражением внутреннего мира человека.

На данный момент коллекционирование является актуальным для детей дошкольного возраста.

Значение природы для воспитания детей имеет огромное значение. Общение с природой как живой, так и неживой, оказывает положительное влияние на человека, делает его добрым, пробуждает в нем чувства прекрасного. Большую роль играют объекты окружающего мира в воспитании детей. Необходимо отметить, что такие объекты малыш видит вокруг себя с самого рождения. И если ребенку не показывать красоты этих предметов, не рассказывать о них, то он не сможет самостоятельно прийти к этому.

Об этом много писали такие деятели науки, труды которых имеют непреходящую ценность для дошкольной педагогики (В.А. Сухомлинский, Е.Н. Водозова, Н.Н. Поддьяков, К.Д. Ушинский). Они считали, что ознакомление детей с объектами окружающего мира в дошкольном образовательном учреждении требует постоянного прямого общения с ней.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогического опыта позволил определить противоречие между необходимостью формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о первичных объектах окружающего мира и недостаточным использованием коллекционирования.

Отсюда вытекает проблема: как сформировать у детей старшего дошкольного возраста представления о первичных объектах окружающего мира посредством коллекционирования?

Новизной является:

- обоснованы потенциальные возможности использования коллекционирования в формировании у детей старшего дошкольного возраста представлений о первичных объектах окружающего мира;
- определены показатели и уровни сформированности у детей старшего дошкольного возраста представлений о первичных объектах окружающего мира.

Формирование у детей ответственного отношения к природе – сложный и длительный процесс. В ходе познания мира, важно, чтобы в сферу деятельности ребенка входили объекты живой и неживой природы. У дошкольника должна быть возможность самостоятельно открыть хотя бы одну тайну природы. Эта работа должна начинаться в дошкольном возрасте, когда в детях закладываются основы познавательной активности и пробуждается интерес к окружающему миру.

Детское коллекционирование как форма деятельности используется в практике работы дошкольных образовательных учреждений недостаточно хорошо, хотя является эффективным средством развития таких важных качеств как активность, самостоятельность, а также развиваются память, внимание, мышление, умение наблюдать, анализировать, обобщать, сравнивать, выделять главное, комбинировать. Во многом это обусловлено тем, что не все авторы современных базисных и парциальных программ выделяют коллекционирование, как доступный для дошкольников вид деятельности. В программах даны лишь примерные тематические коллекции, содержание деятельности с детьми не раскрывается. Воспитатели испытывают большие затруднения при моделировании такой деятельности как коллекционирование, оформлении уголков коллекционирования, не всегда владеют методами и приемами организации данного вида деятельности. В результате этого возникает проблема.

Особенность коллекционирования заключается:

- в соответствии основным требованиям ФГОС; в возможности реализовать
- индивидуально-личностный подход в обучении детей;
- в направленности на новые образовательные результаты:
 - инициативность, любознательность и самостоятельность детей;
 - способность к принятию и реализации собственных решений.

Коллекционирование – это такое увлечение, которое нравится детям, где присутствует проявление основательного познавательного интереса к определенному делу.

Коллекционирование – как форма нетрадиционного обучения дошкольников, позволяет расширять и углублять познавательные интересы детей. Собрать можно все, что угодно: тематические картинки или открытки, конфетные фантики, камни, песок, ракушки, почву и т.д.

В старшем дошкольном возрасте детям, нравится коллекционировать фотографий, сделанных самостоятельно и дальнейшее оформление тематических альбомов.

В работе с детьми возможна организация различных видов коллекционирования:

1. коллекционирование по видам (разновидностям) детской деятельности (коллекции из собранных предметов; коллекции предметов, сделанных своими руками; детские «сокровищницы»; смешанный).
2. Коллекционирование по тематике, то есть по содержанию деятельности (тематическая – коллекция объединена одной темой; смешанная – коллекция имеет экспонаты на разную тематику).
3. По продолжительности выполнения коллекция может быть закрытая (краткосрочная) и открытая (долгосрочная).
4. По половому признаку (коллекция для мальчиков; коллекция для девочек).
5. По составу участников коллекция может быть детская (одновозрастная, разновозрастная), смешанная (семейная, детско-родительская и др.), групповая, парная или коллективная.

Часто педагоги используют два вида детского коллекционирования: индивидуальные и коллективные.

Индивидуальные – это детские «сокровищницы», в них собраны самые разнообразные вещи, каждая имеет огромную ценность для ребенка.

Инициатором *коллективных* коллекций обычно становится педагог.

Тематика коллективных коллекций отражает программное содержание познавательного развития, подчинена реализации комплексно-тематического планирования работы с детьми и интеграции различных образовательных областей.

Коллекционирование имеет следующие достоинства:

- не требует много времени (в отличие от хобби, которое связано с получением какого-либо умения и навыка – например, занятий танцами или музыкой) и хорошо подходит для занятых людей;
- способствует интересу коллекционера к истории объекта коллекционирования;
- дает возможность общения с людьми, у которых такое же увлечение, способствует заведению новых знакомств.

Организация педагогической работы с коллекцией проводится в три этапа:

1 этап – создание коллекции.

2 этап – оформление коллекции.

3 этап – презентация коллекции.

Перспективными направлениями работы по коллекционированию являются: для детей старшего дошкольного возраста является – включение материалов коллекций в содержание занятий, проведение экскурсии для детей дошкольных групп.

Таким образом, правильно организованное коллекционирование развивает познавательные умения, воспитывает культуру познания, формирует у детей представления о значимости коллекций. В процессе коллекционирования используются методы и приемы, ориентированные на развитие у детей умений замечать новое, неизвестное, задавать вопросы. Дети, которые занимаются коллекционированием умнее тех детей, которые не знакомы с данным видом деятельности. Это связано с тем, что у дошкольников формируются способности анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения.

Коллекционированием увлекаются обычно одаренные дети. Это замечательное занятие действительно служит важным составляющим уровня развития интеллекта ребенка. Стремление к коллекционированию можно рассматривать как проявление поисковой активности, а само коллекционирование как материализованную интеллектуальную способность к систематизации и классифицированию.

Литература:

1. *Ковинько Л.В.* Секреты природы – это так интересно! [Текст]/ Л.В. Ковинько. – М.: Линка-Пресс, 2014. – 72с
2. *Рыжова Н.* Как стать коллекционером [Текст]/ Н. Рыжова// Игра и дети. – № 4–2004г.
3. *Рыжова Н.* Каменная эпидемия [Текст]/ Н. Рыжова// Обруч. – № 3–1999г.
4. *Рыжова Н.А.* От коллекции к музею. Фотосессия и методические материалы на DVD. – М.: Обруч, 2008.
5. *Сидякина Е.А.* Коллекционирование как интегрированная форма работы с детьми старшего дошкольного возраста [Текст]/ Е.А. Сидякина, М.А. Дружинина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. статей. Вып. 11 / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. – 390 с.

Влияние предметно-пространственной среды на развитие детской инициативности

Молина-Гарсия Е.С.

студентка факультета

психологии образования

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

nanenja@mail.ru

Научный руководитель – Смирнова Е.О.

Одной из важнейших задач дошкольного образования является становление инициативности. Э. Эриксон в своей известной периодизации говорил, что главной задачей развития в дошкольном детстве является обретение ини-

циативности. Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов, стремясь уйти от множественности и рядоположенности показателей развития, при оценке уровня развития дошкольника ставят в центр именно инициативность как целостное представление о ребенке, отражающее активность самоопределяющейся личности (ст.9). Инициативность при этом выступает как интегральный показатель развития интеллектуальных и мотивационно-динамических характеристик деятельности дошкольника [1].

Между тем в современном дошкольном образовании практически отсутствуют условия для проявления детской инициативы. Жесткий режим дня, регламентированные учебные занятия, отсутствие времени для свободной игры практически лишают детей пространства для детской инициативы [2]. Одним из препятствий для проявления детской инициативы является предметно-пространственная среда, существующая в большинстве детских садов. В детских садах преобладают фиксированные игровые уголки, закрытые строго функциональные игрушки, недоступные для игры предметы мебели, что ограничивает свободу действий и фантазии детей.

Мы предположили, что изменение пространственной среды в группе детского сада в направлении ее «открытости» будет способствовать проявлению и развитию детской инициативы и создаст условия для детской игры. Формирование открытой предметно-пространственной среды, лишенной директивности и ограниченности, будет способствовать формированию и стимулированию детской инициативности.

Целью нашей работы являлось подтверждение данной гипотезы, т.е. выявление связи между открытой/закрытой предметно-пространственной средой в дошкольном образовательном учреждении и проявлением инициативности детей 4–5 лет.

Для подтверждения данной гипотезы в одной группе детского сада стандартная игровая среда, с разрешения сотрудников сада, была изменена. После первоначального замера инициативности (в январе), в экспериментальной группе были убраны привычные игрушки и заменены на полифункциональные предметы: бруски, природные материалы, ленты, веревки, ткани разных размеров, фактур и цветов, коробки разных размеров и пр. Трансформируемость среды осуществлялась также за счет возможности использования детьми мебели для игры. В контрольной группе среда осталась прежняя.

До этого в январе провели замер инициативности. В помещении с открытой предметно-пространственной средой дети приходили малыми группами по три человека и самостоятельно играли на протяжении 30 минут. В протоколе отмечались виды проявления инициативности: творческая (игровая), продуктивная, познавательная и коммуникативная (в соответствии с картой наблюдения Коротковой и Нежнова) [1].

Исследование проводилось на выборке, включающей 30 воспитанников из двух групп детского сада (девочек $n=12$, мальчиков $n=18$) в возрасте 4–5 лет.

На протяжении трех недель в группе была измененная среда. Первоначально дети проявляли в основном познавательную инициативность, а именно сопоставление величин (поместится ли каштан в горлышко этой бутылки или этой), склеивание и расклеивание предметов изолентой. А также на высоком уровне находилась инициативность в продуктивных видах деятельности: кон-

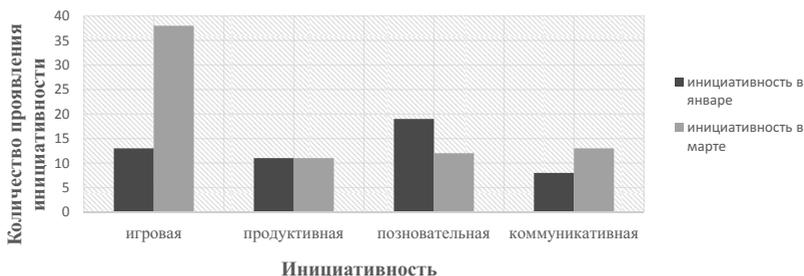
струирование (деревянные брусочки, коробки, трубы), рисование и аппликация (на бумажных тарелках, коробках).

Четвертый день стали появляться первые игры, пока не продолжительные по времени и включающие небольшое количество детей, в основном пару (такие игры как магазин, кафе, полицейский и т.п.). На второй неделе почти все дети становились участниками игры: пираты на корабле в поисках клада (внутри одной большой игры несколько мини сюжетов: ловля рыба в море, готовка обеда для команды, сражение с акулами). Дети дополняли сюжеты персонажами из мультиков: черепашки ниндзя, герои мультсериала Легониндзяго, пони Рарити и т.д. Поначалу дети изменяли только пространство (постройка корабля из коробок, тканей) и использование предметы-заместители, а на второй неделе уже пробовали поменять свою внешность – например, для того чтобы превратиться в пони использовали красный шарф вместо хвоста.

Образовательная среда это не только предметная составляющая, но и педагог. Поначалу дети всё время искали одобрение в глазах воспитателя и опасались брать предметы для игры. Первое время дети боялись использовать в игре мебель: стулья, столы. Однако в последствии, благодаря нейтральной реакции педагога, они преодолели этот «запрет».

Спустя три недели (в марте) проводился контрольный замер. В отдельном помещении была создана другая открытая предметно-пространственная среда, с новыми полифункциональными предметами. Дети приходили в тех же группах по три человека на полчаса, а нами повторно отмечались проявления инициативности. После мы провели сопоставление двух замеров инициативности, результаты представлены в гистограмме.

На гистограмме можно видеть, что значительно (почти в 2 раза) выросли показатели игровой инициативности. Дети стали придумывать игровые замещения, роли, создавать оригинальные замыслы игры. Возросла также инициативность в общении – дети обсуждали назначение новых предметов, сюжеты игры, роли, договаривались о правилах. Познавательная инициатива несколько снизилась, поскольку полифункциональная среда уже не представляла большого интереса, а продуктивная осталась на прежнем уровне.



Полученные данные подтвердили в целом гипотезу о зависимости проявления инициативности от предметно-пространственной среды. Особенно важным представляется полученный факт о возрастании игровой инициативы в открытой предметно-пространственной среде.

Литература:

1. *Короткова Н.А., Нежново П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах // М.: Линка-Пресс. 2014.
2. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3
3. *Эльконин Д.Б.* Избр. Психол труды, 1989, с. 51, 144.

Квест-игра как образовательная технология

*Мустафина Рания
студент факультета НГПУ,
Набережные Челны, Россия
raniya.ishalina@mail.ru*

Научный руководитель – Хазратова Ф.В.

В контексте современного подхода в образовании, ориентированного на системно- деятельностный подход, обучающийся является не просто «чистой доской», на которой педагог выводит прописные истины. Ребенок в современном мире– это исследователь, который, благодаря помощи своего наставника-педагога, обнаруживает и открывает для себя что-то новое путем решения практико-ориентированных задач. В связи с этим, педагоги должны использовать современные образовательные технологии деятельностного типа. Таких методов существует великое множество, однако мы остановим наше внимание на технологии квеста, как одной из разновидности игровой технологии.

Говоря о квесте и игровых технологиях, нельзя при этом не углубиться в само понятие игры, чтобы определить её роль в развитии ребенка. Игра – сама по себе уникальное явление. Не случайно ее важность для жизни человека в целом отмечал еще Й. Хейзинга в своей книге «Homo Ludens» («Человек играющий»). По мнению знаменитого историка и культуролога, вся жизнь человека подобна игре. Игра в понимании обычного человека – это дело, которое противостоит серьезности. Но мы, как и Й. Хейзинга, понимаем, что назначение игры, особенно для учащегося, заключается не просто в самом игровом действии, которое по своей форме может казаться несерьезным, а в том, что в процессе игры ученик получает возможность в легкой и доступной форме совершить открытие чего-то нового для себя. Дети играют с глубочайшей серьезностью, решая задачи, которые связаны с их жизнью и позволяют им почувствовать себя в тех ситуациях и ролях, которые когда-то будут им доступны. Дети могут побывать на месте ответственных ученых, совершающих великое открытие, могут почувствовать себя взрослыми, оказывающимися в сложных жизненных ситуациях, учащиеся пробуют себя в разных ролях, накапливая опыт для своей будущей, взрослой жизни. Однако, чем старше становится ребенок, тем меньше ему удастся «поиграть» во время урока и вне его, так как считается, что старшеклассник должен подходить к своему обучению совершенно серьезно, перейдя от игры к другим способам овладения знаниями. Такой подход оправдан возрастными особенностями учащегося, но учитель, совсем отказавшийся от игры и её элементов в уроке, может однажды прийти к тому, что его ученики потеряют всякий интерес к предмету, так как не увидят возможности применения получаемых знаний на практике.

Одной из форм, которой в данном случае может воспользоваться учитель, является технология квеста. Квест – достаточно новое понятие для российского образования, однако похожие методы присутствовали в школе уже давно. Так, например, игры по станциям очень напоминают квест-технологии, но имеют при этом и ряд различий, которые станут ясны, если внимательно рассмотреть особенности проведения квестов. Перед тем, как мы приступим к описанию модели выстраивания квеста, погрузимся в историю создания этой технологии. Своё начало квесты берут ещё в эпоху древних цивилизаций. Тем не менее, привлечением квеста в школу мы обязаны развитию компьютерных технологий. В конце XX века в мире компьютерных игр начинают появляться такие, которые предполагают решение одной глобальной проблемы путем выполнения небольших задач. Например, чтобы найти клад или сокровище, игрок должен собрать по кусочкам карту в разных локациях, где ему нужно будет решить разные головоломки.

Появление квестов в компьютерных играх вызвало массовый интерес, особенно со стороны детей и подростков. И уже в 1995 году профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего Берни Додж использовал в своих работах понятие «квест» как образовательной технологии. Этот же педагог сформулировал основные виды заданий для веб-квестов: пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа. Планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий. Самопознание – любые аспекты исследования личности. Творческое задание – творческая работа в определенном жанре – создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика. Аналитическая задача – поиск и систематизация информации. Детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов. Научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников. Впоследствии развил и дополнил исследование квест-технологии Томас Марч, который значительно детализировал сам термин квеста и представил ряд теоретических формулировок, помогающих глубже лучше понять особенности данной технологии.

В отечественных трудах единого мнения по вопросам квест-технологий пока не выработалось, однако существует ряд научных работ, связанных с изучением внедрения квест-технологии в образовательный процесс. К таким трудам можно отнести научные статьи Андреевой М.В., Быховского Я.С., Николаевой Н.В, Шаматовой Г.Л., Напалкова С.В. и других. Несмотря на то, что отечественные педагоги по-разному понимают квест как образовательную технологию, почти все они сходятся во мнении, что квест должен выстраиваться по строгой модели. И здесь мы возвращаемся к затронутой выше теме отличия квеста от игры по станциям. Квест, в отличие от игры по станциям, ставит перед учеником проблему, которую надо решить. Ученик не может предугадать результат квеста, пока не выполнит определенные задания.

Большое затруднение при создании квестов возникает тогда, когда педагог на этапе планирования не продумывает, зачем он собирается проводить квест, решает ли его квест в ходе работы какую-то проблему или же просто предлагает ученикам готовое решение, которое остается лишь озвучить. Поэтому в планировании квеста базовую модель игры можно представить в виде цепочки последовательных действий учителя-ученика: постановка проблемы – распре-

деление ролей в группе – решение задач, загадок, головоломок – прохождение испытания – подготовка итогового продукта – рефлексия и оценка. При этом важно помнить, что сам вид квеста может отличаться в зависимости от начальной задачи, которую ставит перед собой учитель, разрабатывающий квест для учеников. Квест может быть создан и в рамках урока, и в рамках внеурочной деятельности, может быть направлен на получения нового знания по предмету, а может лишь обобщить уже полученные учащимся сведения и помочь увидеть новый способ применения знания на практике.

Квест имеет инвариантную часть, представленную элементами структуры и требованиями к их содержательному наполнению. Вариативность реализуется в творчестве педагога, который будет разрабатывать легенду, сюжет с учетом педагогического мастерства, специфики обучающихся и возможностей образовательной организации. При проектировании квеста следует также учесть, что в зависимости от сюжета квесты могут быть представлены следующими видами: линейными, в которых игра построена по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут; штурмовыми, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач; кольцевыми, они представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными. Как и проекты, квесты по времени проведения делятся на кратковременные и длительные; по содержанию – посвященные одной проблеме, монопредметные или полипредметные (междисциплинарные).

Таким образом, в квест-технологии как современной образовательной технологии должны быть учтены все виды знаний и их структурные компоненты, что обеспечит успешность реализацию образовательных стандартов и достижения обучающимися результатов, заданных в них. Обучающиеся в процессе работы над квестом, или созданием собственного квест-проектом постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации. С точки зрения информационной деятельности при работе в квесте ученик развивает свои навыки поиска, анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать и на основе сравнения синтезировать новую информацию. Выполняя квест и создавая свой собственный продукт, обучающийся учится формулировать проблему, планировать свою деятельность, критически мыслить, решать сложные проблемы, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию.

На успешность проведения образовательного квеста влияет множество факторов, однако если этап планирования и реализации квеста проходит удачно, то в итоге мы имеем возможность реализовать все основные цели современного образования. Конечно, квест – не единственный способ взаимодействия с учениками, однако все чаще педагоги современной школы обращают внимание на эту по-своему уникальную технологию. Ведь учитель, в зависимости от целей и содержания учебного материала, должен руководствоваться теми формами и методами обучения, которые дадут хороший результат.

Литература:

1. *Андреева М.В.* Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции. М., 2004.

2. *Быховский Я.С.* Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://ito.bitpro.ru/1999>
3. *Жебровская О.О.* Международный вебинар ««Живые» квесты в образовании (современные образовательные технологии)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209–22012013-qq-q-q.html>

Влияние взаимодействия воспитателей и родителей на психологическую готовность детей раннего возраста к детскому саду

Новова Ю.А.

*магистрант факультета
психологии образования*

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

novova_ya@mail.ru

Научный руководитель – Кудрявцев Т.В.

В своем указе Президент РФ В.В. Путин (Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года») поставил задачу «достижение 100-процентной доступности (к 2021 году) дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет». Это объясняется необходимостью создания условий для осуществления трудовой деятельности женщин, имеющих детей раннего возраста. Для того чтобы женщина с маленьким ребенком могла заниматься трудовой деятельностью, одного факта наличия свободных мест в ясельных группах недостаточно, необходимо еще, чтобы ребенок был психологически подготовлен к пребыванию в образовательном учреждении. Повышению психологической готовности ребенка к детскому саду и его успешной адаптации к условиям ясельной группы дошкольные образовательные учреждения организуют взаимодействие воспитателей, а также других педагогических работников и родителей. От специфики этого взаимодействия во многом зависит комфортность пребывания ребенка в детском саду.

Психологическая готовность к деятельности в психологии понимается как «свойство личности, которое развивается в результате накопления жизненного опыта, который базируется на формировании позитивного отношения к данной деятельности» [2, с. 118]. Психологическая готовность всегда связана с осознаваемой и целенаправленной деятельностью, способами осуществления которой личность владеет.

Психологическая готовность ребенка раннего возраста к детскому саду базируется на знаниях о детском саду (на уровне, доступном для понимания ребенка), навыках взаимодействия с детьми и взрослыми, эмоционально положительном отношении ребенка к детскому саду, на его интересе к тем видам деятельности, которые осуществляются в детском саду. Все эти компоненты психологической готовности можно целенаправленно формировать у ребенка раннего возраста во взаимодействии родителей и воспитателей ДОО.

О.Г. Фёдорова всех детей, поступающих в ясельную группу детского сада, разделяет на 3 категории в зависимости от уровня психологической готовности:

1. дети заходят в группу уверенно, внимательно рассматривают окружающих людей и предметы, выбирают, чем им заняться, в какие игрушки поиграть;
2. дети заходят в группу недостаточно уверенно, мало наблюдают за воспитателем, проявляют пассивность, играют в те игрушки и занимаются теми видами деятельности, которые им предложил воспитатель;
3. дети проявляют явный негативизм к воспитателю, отвергают все его предложения, боясь отойти от матерей, громко и долго плачут [3].

Психологи отмечают, что причиной такого поведения могут быть как неправильное родительское воспитание, при котором формируется ненадежный тип эмоциональной привязанности ребенка к матери, так и отсутствие опыта взаимодействия с детьми и взрослыми. Особенно низкий уровень психологической готовности демонстрируют дети, чей опыт взаимодействия был ограничен только членами семьи (мама, папа, бабушка, дедушка). Такие дети практически не имеют никакого опыта общения с другими детьми и боятся их.

Адаптация ребенка к детскому саду зависит во многом от умения воспитателей создать психологически комфортную обстановку в группе, атмосферу тепла, доброты, внимания. Трудности адаптации у ребенка могут возникать в том случае, когда его пытаются вовлечь в общение, в те виды деятельности, которые не отвечают его интересам и потребностям.

На психологическую готовность к детскому саду также влияет уровень сформированности у ребенка навыков самообслуживания, привычка к определенному режиму дня, индивидуально-личностные характеристики детей и родителей.

Для того чтобы сформировать психологическую готовность ребенка раннего возраста к детскому саду, используются следующие формы взаимодействия родителей и воспитателей ДОО, формы работы:

1. организация экскурсий для родителей и детей по детскому саду;
2. пребывание детей вместе с родителями в группе детского сада непродолжительное время;
3. отработка навыков сотрудничества с другими детьми и взрослыми совместно с ребенком и его родителем;
4. индивидуальные консультации родителей;
5. предоставление родителям буклетов с информацией о том, как им подготовить детей к детскому саду.

Содержание индивидуальных консультаций зависит от социально-экономических и культурно-образовательных характеристик семьи. Многие родители не владеют информацией о стилях родительского воспитания и их влиянии на формирование личности ребенка, не знают, как им подготовить ребенка к пребыванию в детском саду.

Поступление в детский сад является значительным событием и для ребенка, и для его родителей. Большое значение для взаимодействия воспитателей и родителей имеет то, как пройдет их первая встреча. Если на этой встрече между воспитателем и родителем установятся отношения сотрудничества, то психологически подготовить ребенка к пребыванию в детском саду будет легче. Информация обязательно должна преподноситься в и устной, и в письменной форме (буклеты, брошюры, статьи). Если консультация будет только устной, велика вероятность, что много информации будет потеряно, т.к. родитель ее не запомнит.

В случае, когда у ребенка не сформированы навыки взаимодействия с другими детьми, он боится остаться в группе один без мамы, ее приглашают к пребыванию в группе вместе с ребенком. При этом родитель, под руководством воспитателя, вырабатывает у ребенка навыки взаимодействия с другими детьми, поведения в группе. Для этого родитель показывает ребенку образец поведения (что нужно сказать, как поступить) и ребенок его повторяет.

Организация взаимодействия воспитателя и родителей по типу сотрудничества может решить многие проблемы адаптации ребенка к детскому саду, помочь родителям сформировать психологическую готовность ребенка раннего возраста к ДОО путем создания у него положительного эмоционального отношения к детскому саду, формирования навыков взаимодействия с другими детьми, навыков самообслуживания, соблюдения режима дня, стимуляции интереса к тем видам деятельности, которые осуществляются в детском саду.

Литература:

1. *Доронова Т.Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М, 2002. 120 с.
2. *Жукова В.Ф.* Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. Том 320. № 6. С. 117–121.
3. *Фёдорова О.Г.* Психологическая готовность ребенка к детскому саду // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: сборник трудов конференции / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Тольятти, 2015. С. 114–117.

Наивные экономические представления детей 5–6 лет

*Перова В.Е.
магистрант факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
viperova007@gmail.com*

Научный руководитель – Гуружапов В.А.

Цель исследования: рассмотреть наивные экономические представления детей 5–6 лет.

Проблема. Развитие наивных экономических представлений детей 5–6 лет является важным этапом в развитии дошкольников. Воспитание экономической культуры как части базовой личностной культуры подразумевает выработку первоначальных понятий и представлений относительно экономических закономерностей развития общества. Это позволяет воспитывать у дошкольников такие качества личности, как практичность, бережливость, хозяйственность, расчетливость, дошкольники овладевают также элементами навыками экономического анализа.

Детей 5–6 лет относят к старшему дошкольному возрасту, в этом возрасте дети становятся физически и психологически более выносливыми, способны управлять собственными эмоциями, своим поведением, поступки детей этого возраста можно назвать более предсказуемыми. Развитие экономических представлений в этом возрасте возможно, так как дети 5–6 лет способны следовать тем или иным моделям поведения, с пониманием подчиняться требованиям, которые представляют им взрослые, умеют считать и с мнением других лю-

дей. Возраст 5–6 лет подразумевает закрепление черт личности детей, выстраивание поведения в соответствии с образцом взрослых; накапливается жизненный опыт, дети начинают проявлять самостоятельность, возникает самостоятельный анализ окружающего. Все особенности развития ребенка, в том числе начало понимания причинно-следственных связей, развитие познавательной и интеллектуальной сфер, способствует развитию экономических представлений.

Уже с дошкольного возраста большинство детей так или иначе включаются в экономическую жизнь семьи и общества: сталкиваются с деньгами, ходят в магазины, занимаются куплей-продажей, получая различную экономическую информацию. Такая информация воспринимается детьми 5–6 лет на житейском уровне, этот уровень часто бывает искаженным, неправильно понимается детьми. Забота об экономической грамотности дошкольников, о возможности в дальнейшем разбираться в экономических понятиях должна начинаться уже с 5–6 лет.

Экономику можно представить искусством ведения разумного домашнего хозяйства, и любой дошкольник так или иначе имеет к этому отношение. Важно помнить, что введение детей 5–6 лет в мир экономики протекает наиболее эффективно при объединении усилий семьи с дошкольными учреждениями.

Современными экономическими условиями диктуется важность в 5–6 лет готовить базу для дальнейшего образования, школьного и профессионального, – воспитывать у детей такие личностные качества, как активность, деятельность, самостоятельность, трудолюбие, экономическую грамотность.

Для работы с экономическими представлениями детей 5–6 лет необходимо учитывать специфику экономического воспитания – обучать дошкольников уважению к труду, к результатам труда, необходимости беречь результаты труда, в том числе, тепло, электроэнергию, воду и т.д. Обучение дошкольников разумному поведению, разумным потребностям является важным фактором формирования экономических представлений.

На данный момент практика работы дошкольных учреждений показывает необходимость разработки рекомендаций в области формирования у дошкольников 5–6 лет экономических представлений, что в дальнейшем способствует развитию ответственности в отношении к учебным и, в дальнейшем, трудовым обязанностям, а также творчества в отношении труда.

Экономические понятия должны быть включены в речевую деятельность дошкольников 5–6 лет в доступном для них объеме, так, отвлеченные экономические понятия дети этого возраста воспринимают с трудом, однако использование современных технологий позволяют в достаточной мере внедрить экономические представления при использовании игр и других форм и методов.

Литература:

1. Козлова Е.В. Особенности осознания с детьми роли денег, труда и их взаимосвязи/Е.В.Козлова // Начальная школа – 2013. – № 1. – С. 22–26
2. Фридман Л.И. Наглядность и моделирование в обучении / Л.И.Фридман. – М.: Просвещение, 2015. – 556 с.
3. Шикова, Р.Н. Петрушенко А.Д. Использование задач с экономическим содержанием на уроках математики. // Начальная школа. – 2004. – № 1. – С. 85–88.

**«Чего не хватает современному ребёнку?»
результаты исследовательского проекта
студентов первого курса**

*Попова Ю.А., Саттарова К.А., Уланова А.В.
студенты института детства
ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
popovajulia02@mail.ru
kamillasattarova25@gmail.com
uglanovaphoto@gmail.com*

Научные руководители – Ничипоренко Л.К., Яфизова Р.И.

Переход к ценностной парадигме является одной из логичных устойчивых тенденций развития современного дошкольного и школьного образования, об этом свидетельствует происходящая аксиологизация мирового образовательного пространства, которая ведет к необходимости определения ценностных приоритетов модернизации Российского образования. Ценностные характеристики относятся как к отдельным событиям, явлениям жизни, культуре и обществу в целом, так и к субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности.

В смысловой регуляции жизнедеятельности человека, полюс, противоположный ценностям занимают потребности. На протяжении всей жизни, развиваясь, человек осуществляет движение от потребностей к ценностям. Взаимодействие человека с миром происходит как через его потребности, так и через его ценности.

В современном обществе произошло разделение на «мир взрослых» и «мир детей», между которыми огромная временная и смысловая пропасть. Именно в этом корень многих проблем, переживаемых современными родителями. Ребенок еще должен понять: хорошо ли быть взрослым, есть ли смысл к этому стремиться?

А взрослый вынужден придумывать, как приобщить ребенка к своему миру, его смыслам, ценностям, как заинтересовать подготовкой к тому будущему, которое ему пока недоступно и наступит не скоро.

Результат психолого-педагогического исследования, выполненного студентами 1 курса в направлении социологии Детства, с целью изучения специфики современного Детства через самих детей; взгляды родителей и институциональных взрослых стали фоном в интерпретации полученных данных. Участниками стали более 800 детей от 6 до 18 лет. Использовались структурный метод количественного, сравнительного и качественного анализа, интерпретация полученных данных.

Исследование позволило прийти к пониманию определяющих ценностных детерминант социально-личностного развития детей в направлении поддерживающих технологий.

Одной из задач социологии детства является популяризация знаний о детях, которая важна не только для воссоздания картины современного детства, но и для активизации усилий взрослых и самих детей по изменению действительности, конструированию новых миров детства. [1, стр 120]

Данное исследование относится к категории «участвующего исследования» (популярная исследовательская форма за рубежом, отчасти набирающая обороты у нас), – когда дети сами выступают в качестве активных участников исследования и интерпретаторов полученных данных.

Участвующие исследования в социологии Детства достаточно разнообразны и охватывают семь областей изучения. Одна из которых так и называется «ДЕТСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ», когда изучаются реальные потребности детей от пространственных до духовных.

Практическая часть исследования заключалась в изучении мнения детей в возрасте от 6 до 17 лет о том, какие же потребности на сегодняшний день являются актуальными для ребенка.

Детям задавался единственный вопрос «Чего не хватает современному ребенку?» и предлагалось, в зависимости от возраста, ответить устно или написать в бланке вопроса три варианта ответа.

В результате были получены следующие «мнения-запросы» детей:

- первое место (независимо от возраста детей – самый популярный ответ от 6 до 17 лет) – о том, что детям не хватает общения с родителями. В контексте данной позиции, возраст выступает определяющим контентом относительно условий того самого общения;
- второе место по популярности ответов, фразы, говорящие, что детям не хватает мозгов, ума, нагрузки, всяческих занятий, чтобы становится умнее и умнее...
- третье место занимают ответы детей о том, что им не хватает времени, возможности проявить свои способности и интересы; не успевают гулять, играть и общаться с друзьями, проводить время на воздухе....

Есть и результаты подчеркивающие противоречия, например, когда получается, что подростки (начиная с 12 летнего возраста) тяготеют несвободой от родителей и учителей, но при этом же нуждаются в понимании, приятии, поддержке.

В ответах детей были обнаружены закономерные корреляционные связи и связи-зависимости, например, что деньги и материальные блага становятся актуальными лишь с возраста 10–11 лет; разнообразие потребностей в зависимости от гендера; дети до 9–10 лет ещё говорят о желании иметь домашнего питомца, а младшего брата или сестру желают лишь в 6–8 лет, в более старшем возрасте подобных ответов практически нет.

А также и удивляющие, неожиданные результаты, устойчивого характера по проявлениям (утверждениям) – например, когда значительная часть детей, говорили о том, что им не хватает «культуры общения, культуры поведения».

Таким образом можно, сделать заключение, что взрослый мир крайне заблуждается предполагая, что детей достаточно обеспечить материальными благами, создать пространство и организовать процесс их разностороннего качественного образования.

Современному ребенку ценнее то, что меньше всего игрушками и гаджетами – общение с родителями и сверстниками, уверенность, что взрослый занимает позицию взрослого и он, ребенок, – имеет право на ошибки, совершая которые не становится обреченным на неуспех, принятие и непонимание.

Таким образом, в современном обществе все не так: произошло разделение на «мир взрослых» и «мир детей», между которыми огромная временная и смысловая пропасть. Именно в этом корень многих проблем, переживаемых современ-

ными родителями. Ребенок еще должен понять: хорошо ли быть взрослым, есть ли смысл к этому стремиться? А взрослый вынужден придумывать, как приобрести ребенка к своему миру, его смыслам, ценностям, как заинтересовать подготовкой к тому будущему, которое ему пока недоступно и наступит не скоро.

А проведенное исследование и полученная фактология ответов позволяет открыть и увидеть очевидные ценностные детерминанты в социально-личностном развитии детей в векторе поддерживающих психолого-педагогических технологий.

Литература:

1. *Филиппова А.Г.* Российская социология детства: вчера, сегодня, завтра. Проблемы институализации и перспективы развития: монография / А.Г. Филиппова. – СПб.: Астерион, 2016. – 196 с.

Развитие социального интеллекта старших дошкольников в процессе совместной деятельности со сверстниками

Савенкова Т.Д.

*аспирант департамента педагогики ИППО
ГБОУ ВАО МГПУ, Москва, Россия
tdpichikl@yandex.ru*

Научный руководитель – Карпова С.И.

Проблема развития социального интеллекта ребенка относится к числу важнейших задач современного дошкольного образования. Разработанные современными учеными концепции служат базой для создания прикладных, педагогических аспектов проблемы воспитания старших дошкольников.

Одной из важнейших образовательных областей, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, является социально-коммуникативное развитие личности ребенка-дошкольника. [1]. К числу ключевых задач этой образовательной области относится проблема развития социального интеллекта ребенка-дошкольника. Среди базовых компетенций XXI века особое значение придается так называемым «мягким навыкам» («soft skills»), куда входят: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, коммуникативные, лидерские качества личности и т.п.

Социальный интеллект лежит в основе социальной компетентности и служит фундаментом позитивной социализации личности ребенка. Наряду с эмоциональным, социальный интеллект рассматривается многими специалистами, как предиктор академической и жизненной успешности (Дж Майер, А.В. Растянников, А.И. Савенков, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.). Например, Дж. Майер утверждал, что эмоциональный интеллект, вероятно, является причиной всего лишь 1–10 %, при этом другие исследователи склонны отдавать ему до 25 % важнейших жизненных паттернов и результатов.

Практический интеллект, как и его прототипические формы (интуиция, мудрость и др.) и другие подвиды (социальный интеллект, эмоциональный интеллект и др.) активно исследуются в современной психологии (И.Н. Андреева, Ю.Д. Бабаева, Р. Бар-он, С. Белова, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, Г. Олпорт, Г. Орме, А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко, Р. Стергнберг, П. Сэловой, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и

др.). Результаты этих исследований находят широкое применение в педагогических разработках и современной образовательной практике (О.А. Айгунова, С.И. Карпова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, З.В. Пархимович, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина и др.).

Для решения практической задачи – развития социального интеллекта дошкольника в процессе совместной деятельности со сверстниками, мы опирались на модель «структуры социального интеллекта», разработанную А.И. Савенковым [3]. Предлагаемая исследователем объемно-пространственная схема, позволяет определять множество составляющих социального интеллекта и ориентирована на работу по его диагностике и развитию.

А.И. Савенков отмечает, что, разрабатывая свою модель структуры социального интеллекта, он воспользовался аналогией с широко известной в профессиональном сообществе схемой – «структура интеллекта», американского психолога Дж. Гилфорда. Структура интеллекта Дж. Гилфорда описывала традиционный, абстрактный интеллект.

Его модель была опубликована еще в 60-е годы XX века и по сей день является одной из самых популярных и при этом самых критикуемых (Е.Л. Григоренко, В.Н. Дружинин, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков и др.). Дж. Гилфорд был сторонником идеи множественности интеллектуальных способностей и принципиальным противником подхода, предложенного английским психологом Ч. Спирменом о том, что все виды интеллектуальной активности объединяет одна фундаментальная функция, названная им – фактор – «G», в то время как остающиеся, или специфические элементы, полностью различны для каждой активности (фактор – s). Как известно, при этом Дж. Гилфорд, ссылаясь на собственные наблюдения низких корреляций между результатами выполнения отдельных тестов, что прямо противоречило аналогичным наблюдениям и выводам Ч. Спирмена.

Практиков образования, занимающихся проблематикой развития интеллекта детей, привлекало в разработке Дж. Гилфорда то, что при внимательном изучении клеток его модели структуры интеллекта можно обнаружить множество различных интеллектуальных способностей. С точки зрения решения прикладных, как педагогических, так и психологических задач наиболее продуктивны многофакторные теоретические модели (А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, К. Хеллер и др.).

Объемно-пространственная схема структуры социального интеллекта А.И. Савенкова дает возможность рассматривать социальный интеллект с учетом оценки его когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений. На каждой из граней, предложенной автором пространственной модели, представлены базовые составляющие социального интеллекта: когнитивные, эмоциональные и поведенческие.

На основе данной многофакторной модели нами был построен ряд практических инструментов для лонгитюдной оценки педагогических усилий и отслеживания образовательных результатов [2]. Подчеркнем, что структура социальной компетентности и её генеральные проявления производны от процессов формирования и специфических особенностей становления и развития личности в детстве. Предлагаемая А.И. Савенковым теоретическая модель диагностики и развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста,

представленная в виде параллелепипеда, предполагает решать педагогические задачи по разработке программ и методик, включая в действие множества способов взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми. Среди них:

- самостоятельная деятельность ребенка;
- индивидуальная деятельность ребенка под руководством взрослого;
- совместная деятельность со взрослым;
- совместная деятельность с другими детьми.

Из представленных автором способов взаимодействия мы разрабатываем только проблемы взаимодействия со сверстниками.

Наша задача состояла в том, чтобы, используя обе объемно-пространственные модели А.И. Савенкова [3], разработать механизм конструирования развивающих программ, позволяющих находить множество методических инструментов конструирования содержания, форм организации методов и методик развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности со сверстниками.

С использованием содержательного материала каждого из обозначенных видов деятельности нами разрабатывалась программа и множество специальных методик, направленных на диагностику и развитие социального интеллекта ребенка-дошкольника.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы письма Минобрнауки РФ. -М.; ТЦ Сфера, 216. – 96 с
2. Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 99–107.
3. Савенков А.И. Структура социального интеллекта Современная зарубежная психология 2018. Том 7. № 2. С. 7–15.

Исследование уровня развития коммуникативных навыков дошкольников с нарушениями зрения

Саляхиева Л.Х.

*студент Института психологии и образования
ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия*

lyaisan.1997@yandex.ru

Научный руководитель – Ахметзянова А.И.

В дошкольном возрасте важным является вопрос о социализации детей, в том числе и детей с нарушением зрения. Одним из условий успешной социализации является сформированность коммуникативных навыков. По данным М.Г. Зюезовой, дошкольный возраст является сензитивным периодом развития сложных коммуникативных связей детей, умений общаться в соответствии с общепринятыми нормами поведения [1].

Как указывает Министерство Здравоохранения Российской Федерации, с каждым годом увеличивается число детей с нарушениями зрения. Особенности сенсорной сферы могут отражаться на их эмоционально-волевой сфере, личностных качествах, приводить к сложности ориентировки в пространстве, снижать уровень представлений об окружающем мире. Все это может препят-

ствовать взаимодействию с обществом и развитию коммуникативных навыков.

Было проведено исследование уровня развития коммуникативных навыков, в котором приняли участие 80 детей 5–7 лет. В экспериментальную группу были включены 30 детей с нарушениями зрения – слабовидящие. В контрольную группу – 50 детей без нарушений развития. Для изучения были использованы методики Н.Е. Вераксы «Методика выявления уровня развития коммуникативных способностей» и А.Г. Самохваловой «Метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка» [2; 3].

«Методика выявления уровня развития коммуникативных способностей» позволяет выявить уровень развития понимания ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, понимания состояния сверстника, представлений о способах выражения своего отношения ко взрослому и к сверстнику. Результаты представлены на рисунке 1.

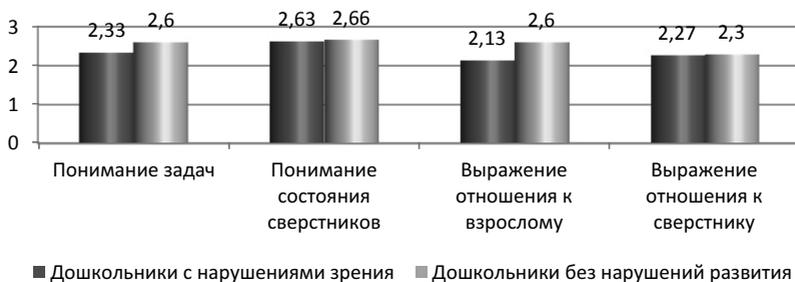


Рис. 1. Количественные показатели средних значений уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников

Наибольшие различия в средних значениях дошкольников с нарушениями зрения и дошкольников, развивающихся в соответствии с онтогенезом, наблюдались в показателе уровня сформированности представлений о способах выражения своего отношения ко взрослому. Это указывает на то, что дети с нарушениями зрения по сравнению со сверстниками без нарушений развития имеют недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому, они чаще выбирали ситуации, в которых герой не помогает сам, а обращается к другому взрослому за помощью.

Понимание задач, предъявляемых взрослым, выше у дошкольников без нарушений развития, чем у сверстников с нарушениями зрения. Это свидетельствует о том, что дети с расстройствами зрительного анализатора распознают не все ситуации взаимодействия, выделяют не все задачи, поставленные взрослым.

Средние значения понимания состояния сверстников и выражения отношения к ним не имели видимых различий. Однако уровень выражения отношения к сверстникам у обеих категорий находился на более низких позициях в сравнении с другими показателями уровня развития коммуникативных способностей, что направляет внимание на недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми. Наиболее успешно дети справились с пониманием состояния сверстника, соответственно, они чаще всего верно различают эмоциональное состояние сверстника и ориентируются на него в процессе общения.

Результаты исследования по методике А.Г. Самохваловой «Метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка», который позволяет оценить уровень коммуникативного развития ребенка во взаимодействиях с родителями, воспитателями и сверстниками в условиях режимных моментов, организованной и свободной деятельности, позволили отметить незначительное отставание коммуникативных умений у дошкольников с нарушениями зрения.

Наиболее сформированным оказались базовые умения, которые находятся у детей с нарушениями зрения на высоком уровне. Это говорит об их контактности, отзывчивости и миролюбии.

Средний уровень характерен для операционных, содержательных, рефлексивных умений дошкольников с нарушениями зрения. Операционные умения указывают на возможность сотрудничества, умения решать конфликты, однако это удается не всегда, может сопровождаться отсутствием использования невербальных средств, неумением точно выражать мысли. Уровень развития содержательных умений детей с нарушениями зрения указывает на то, что они не во всех ситуациях взаимодействия способны планировать общение, проявлять инициативность и гибкость, контролировать поведение, выражать эмоции, проявлять инициативу и предвидеть конфликтные ситуации. Уровень рефлексивных умений указывает на то, что дошкольники с нарушениями зрения не во всех ситуациях анализируют итоги поведения, признают и исправляют ошибки в общении.

Таким образом, говоря об уровне развития коммуникативных способностей дошкольников с нарушениями зрения можно отметить незначительные отставания от уровня их сверстников, развивающихся в соответствии с онтогенезом. У детей с нарушениями зрения отсутствуют четкие представления о нормах и способах выражения отношения ко взрослому, а также трудности различения и выделения задач, предъявляемых ими. Во взаимодействии со сверстниками они успешно справляются с пониманием их эмоциональных состояний. Дети с расстройствами зрения могут не во всех ситуациях взаимодействия проявлять инициативу, контролировать поведение, использовать невербальные средства, предвидеть конфликты, анализировать итоги общения, видеть и признавать свои ошибки.

Литература:

1. *Зюзева М.Г.* Сензитивные периоды и гиперсензитивные фазы речевого развития ребенка // Физиологическое образование в период детства. 2015. Т. 22.
2. *Диагностика готовности ребенка к школе: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Н.Е. Вераксы. М., 2007.*
3. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб., 2011.

Проявление инициативы дошкольников в различных психолого-педагогических условиях

*Сидоренкова Е.В.
магистрант факультета
психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Beatrix95@mail.ru*

Научный руководитель – Клопотова Е.Е.

Развитие инициативы в дошкольном возрасте – необходимое условие формирования гармоничной, активной личности, способной включаться в социальные отношения и трудовую деятельность, именно поэтому поддержка инициативы детей в различных видах деятельности является одним из основных принципов ФГОС ДО. Также ФГОС ДО предъявляет требования к вариативности образовательных программ, которые в свою очередь и создают условия для развития инициативы.

Многие исследователи выделяют другие термины близкие по содержанию к понятию «инициатива». Д.Б. Богоявленская пишет об «интеллектуальной активности», М.И. Лисина о «познавательной активной», Т.М. Землянухина использует термин «креативность», Д.Е. Берлайн – «исследовательское поведение», «любопытность» и др. Несмотря на наличие акцентов на определенных аспекты в этих понятиях, все они близки «инициативе», дополняют само понятие и помогают раскрыть его более содержательно.⁽³⁾

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития инициативы. Э. Эриксон отмечал, что стимулирование активности, а также поддержка инициативы обязательно должны появиться в жизни ребенка до пятилетнего возраста. Если этот период упущен, велика вероятность, что впоследствии этот ребенок станет пассивным исполнителем, вместо активной и самостоятельной личности.

Отечественные исследователи – Т.И. Алиева и Г.В. Урадовских описывают инициативу как основу развития познания, деятельности, а также коммуникации. Они говорят о том, что создание оптимальных условий для ее формирования и развития обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, а также овладение им культурными средствами.⁽¹⁾ Е.О. Смирнова отмечает, что инициативностью дошкольника, можно считать активность в свойственных ему сферах – коммуникативной, познавательной, творческой, а также в сфере целеполагания. Именно эти сферы взяты в основу ориентиров нормативного развития ребенка-дошкольника, разработанных Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым.⁽²⁾

Основными факторами, влияющими на развитие инициативы дошкольника, являются – взаимодействие с педагогом, организация деятельности, а также предметно-пространственная среда. Совокупность этих факторов создает необходимую базу и обеспечивает условия, благоприятные для развития инициативы. Доверительные отношения с воспитателем, на поддержку которого всегда может рассчитывать ребенок, грамотно выстроенная деятельность, поддерживающая детскую активность и пространственная среда, которая позволяет ребенку полноценно общаться с взрослым и другими детьми – вот то, что поддерживает и развивает инициативу ребенка.

Отмеченные факторы, регулируются программой, которая диктует требования к организации образовательного процесса в дошкольном учреждении,

поэтому, в конечном счете, именно образовательная программа создает благоприятные или неблагоприятные условия для развития инициативы.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление особенностей проявления инициативы дошкольников в различных психолого-педагогических условиях.

В исследовании принял участие 61 дошкольник, из 4 различных детских садов, работающих по разным образовательным программам – «Открытия», «От рождения до школы», система М. Монтессори, а также система Е.Е. Шулешко. Все четыре программы рассматривают развитие инициативы в качестве одного из основных направлений работы. Для выявления инициативы дошкольников была разработана карта наблюдения, в основу которой были положены критерии, позволяющие отследить, проявления инициативы у детей на специально организованных занятиях и в свободной деятельности.

Анализ данных, полученных в рамках четырех образовательных программ в которых проводилось исследование, показал достаточно равномерные результаты. Во всех случаях наиболее высокие показатели на занятии дети продемонстрировали по критериям «Высказывание предположений, активные ответы» и «Обмен впечатлениями». Также, в трех из четырех систем – кроме М. Монтессори отмечена активность по критерию «Просьба о помощи взрослого». Низкий показатель в системе М.Монтессори можно объяснить особенностями программы, согласно которым воспитатель отходит на второй план, оставляя главную роль среде. Однако, именно в системе М. Монтессори оказались наибольшие показатели по критериям «Предложения помощи». Везде на низком уровне оказался критерий «Просьба о помощи ребенка». Во всех ситуациях взрослого наделяют наибольшим авторитетом, чем сверстника.

Также очевидные лидеры среди показателей выявились и в свободной деятельности, это – «Предложение деятельности» и «Включение в деятельность других детей», однако снова были выявлены отличия в системе М. Монтессори. Тут эти показатели не стали явно ведущими. Тем не мене, в этой системе критерии «Предложения помощи» снова продемонстрировали показатели выше, чем в системах «От рождения до школы» и Е.Е. Шулешко. Однако, тут систему М. Монтессори обогнала система «Открытия», где «Предложения помощи» заняли лидирующую позицию среди всех наблюдаемых систем.

В итоге, несмотря на некоторые особенности и превалирование отдельных критериев в одних программах, относительно других, проявление инициативы в различных психолого-педагогических ситуациях имеет общую направленность. Видны количественные различия, но основные тенденции схожи.

Литература:

1. *Алиева Т.И., Урадовских Г.В.* Детская инициатива – основа развития познания, деятельности, коммуникации // Дошкольное воспитание. 2015. № 9. С. 113–119.
2. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка – Пресс. Москва 2017. 256 с.
3. *Поддьяков А.Н.* Развитие исследовательской инициативы в детском возрасте. Дис. д-ра психол. наук Москва 2001–350 с.

Наблюдение за свободной деятельностью детей в диагностике уровней инициативности дошкольников

*Солдатова Ю.С.
аспирант факультета
психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
js.soldatova@gmail.com*

Научный руководитель – Смирнова Е.О.

Становление инициативности является одним из важнейших целевых ориентиров современного дошкольного образования, а также ключевой задачей личностного развития ребенка. В настоящее время активно ведется разработка способов формирования инициативности, однако также актуален и вопрос построения адекватных методов ее диагностики.

Под инициативностью мы понимаем системное качество личности, проявляющееся в свободной, нерегламентированной деятельности. Преодоление ситуативности и выход за пределы воспринимаемой ситуации представляет собой суть инициативности. Данное качество позволяет реализовать свой внутренний, личностный замысел, но при этом инициативность культурно-обусловлена.

В дошкольном возрасте становление инициативности неразрывно связано с игрой. В игре естественным образом представлены характеристики инициативного действия. Однако, есть и другие виды деятельности дошкольников, где возможно проявление инициативности: продуктивная деятельность, познавательная, коммуникативная. Данные сферы проявления инициативности позволяют обеспечить развитие психических новообразований дошкольного возраста, а также самореализацию ребенка, его включенность в такие виды культурных практик, которые традиционно отведены обществом для дошкольника [1].

Говоря о задачах психолого-педагогической диагностики отметим, что по словам Д.Б. Эльконина, первая из них состоит в осуществлении контроля динамики психического развития детей, с целью создания оптимальных возможностей для развития каждого, а вторая заключается в необходимости сравнительного анализа развивающих эффектов используемой системы воспитания и построению рекомендаций к ее улучшению. В полной мере это относится и к диагностике уровней проявления инициативности. На первом этапе при определении текущего уровня развития инициативности, на последующих – с целью анализа эффектов при осуществлении различных программ, направленных на формирование инициативности.

В настоящее время наиболее распространенным методом диагностики инициативности (и общего психологического фона развития, в целом) является нормативная карта развития Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова [1]. Данная карта развития предназначена для воспитателей, которые заполняют ее три раза в год, наблюдая за свободной деятельностью детей в привычных условиях. Данная методика теоретически обоснована и имеет множество достоинств, но не подходит для применения в исследовательских целях, когда необходи-

мо в короткий период времени определить уровни и особенности проявления инициативности значительного числа детей.

При построении нашего исследования, в котором приняли участие 50 детей детских садов г. Москвы, мы также использовали метод наблюдения за свободной деятельностью. Для нас в диагностике инициативности дошкольников было важно, чтобы ситуация была свободна от регламента, отражала целостную картину происходящего, но, в то же время, позволяла сфокусировать внимание исследователя на конкретных проявлениях инициативы в перечисленных видах деятельности в ограниченный промежуток времени. Для этого, в соответствие с нашим замыслом, наблюдение проводилось в специально организованной предметной среде и подразумевало заполнение протокола.

Процедура наблюдения была такова: двое детей 5–7 лет (пары определялись случайным образом) приглашались в специальную комнату, где им предлагалось выбрать себе любое занятие. Помещение было условно разделено на зоны, соответствующие выделенным видам деятельности: «зона продуктивной деятельности (краски, карандаши, бумага и т.д.); игровая зона с игрушками (животные, куклы, машинки и мелкие игрушки,); зона с полифункциональными материалами (коробки, дощечки, бумага разной фактуры, ткани, фольга и др.), и зона с книжками и картинками для инициации познавательного общения» [3].

Подчеркнем, что роль взрослого в этой ситуации не предполагала руководства деятельностью детей. Исследователь занимал позицию наблюдателя и был «занят работой», пока дети пробовали то или иное занятие. Взрослый подключался и помогал только в том случае, если дети обращались к нему за помощью или предлагали присоединиться к игре. Длительность наблюдения за одной парой детей составляла не менее 30 минут.

Особый интерес представляло для нас использование полифункциональных материалов, так как дети могли использовать их по своему замыслу в любом виде деятельности. Различные кусочки ткани и небольшие дощечки могли быть использованы в аппликации, более крупные деревянные бруски использовались в конструировании, некоторые материалы использовались как предметы-заместители в игре, коробки могли быть маркерами пространства и др. Полифункциональные материалы в наибольшей степени открывали возможности для творческой инициативы и игры. В работе Смирновой Е.О., Рябковой И.А было показано, что открытый материал в наибольшей степени способствует созданию игровых образов и игровых замыслов [2].

Уровень инициативности оценивался нами по 6-бальной шкале – от 0 до 5 баллов согласно протоколу, где для каждого уровня соответственно выделены виды деятельности были определены ключевые характеристики. Уровни при этом отражали качественное нарастание инициативности от стереотипных, фрагментарных действий к разворачиванию своих оригинальных замыслов и проявлению себя в выделенных видах деятельности.

Оказалось, что в свободной ситуации дети склонны выбирать знакомые виды продуктивной деятельности, а уровень инициативности дошкольников – ниже среднего. Наблюдение позволило зафиксировать ряд особенностей во взаимодействии детей, которые, возможно, не были бы так очевидны при наблюдении за всей группой, а также при индивидуальном обследовании [3].

В качестве недостатков выбранного метода можно отметить его трудоемкость, вероятность субъективной интерпретации и недоступность наблюдателю

таких сторон деятельности, как, например, мотивация. В то же время, для начального этапа исследования наблюдение дает богатый материал для изучения (высказывания, описания действий, продуктов деятельности и др.) и широкие возможности для углубления дальнейшего исследования.

Литература:

1. *Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах // М.: Линка-Пресс. 2014.
2. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Особенности принятия игровой роли в разных предметных средах. Вопросы психологии, 2018. № 1. 4–14 с
3. *Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С.* Особенности проявления инициативы современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12–26.

Коррекция нарушений сенсорного и моторного развития у детей дошкольного возраста со сложным дефектом средствами сенсорной интеграции

*Сорокина О.Е.
студентка магистратуры факультета
клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
oe.sorokina@yandex.ru*

Научный руководитель – Ткачева В.В.

Метод сенсорной интеграции был разработан и предложен Э.Джин Айрес, в 1950 году. Он направлен на стимуляцию и интеграцию функционирования различных органов чувств у детей с нарушенным развитием [1]. Этот метод был представлен в переводе на русский с английского, что требует осуществлении интерпретации при введении терминов в соответствии существующими у нас в стране с традициями.

В ГБОУ 1708 курс сенсорной интеграции Э. Джин Айрес проходят дети раннего и дошкольного возраста с задержкой речевого развития, алалией, нарушением аутистического спектра, различными двигательными расстройствами. Его целью является развитие у детей всех видов чувствительности.

Для занятий сенсорной интеграцией в дошкольных отделениях оборудованы сенсорные комнаты в виде специально оборудованного пространства, в котором ребенок, вне зависимости от состояния здоровья, испытывает необычные ощущения и чувства, эмоционально раскрепощается, расслабляется, отдыхает от негативных воздействий внешней среды. Они состоят из двух частей: **релаксационной и части для активных занятий.**

Релаксационная часть комнаты имеет мягкое покрытие, настенные и напольные маты. В ней присутствуют пуфики и подушечки, кресло-качалка, повторяющее контуры тела человека, сухой бассейн с безопасными зеркалами, световые приборы, с рассеянным светом (звездное небо, звездный дождь), подвешенными подвижными конструкциями (зеркальный шар, сухой дождь), снабжены установками для ароматерапии и музыкальной системой. В этой части комнаты применяется следующий набор стимулов: мягкий проплывающий свет, успокаивающая музыка или звуки природы, приятный запах, удобная свободная поза в сочетании с тактильными ощущениями невесомости, мягкости и нежности.

Активационная часть сенсорной комнаты покрыта сенсорными панелями для рук и ног (специальные сенсорные тропы для ног, воздушно-пузырьковые трубки, создающие вибрацию при касании). В активационной части все необходимое для занятий сенсорной интеграцией. Она оборудована световыми приборами, обладающими светооптическим эффектом и звуковым сопровождением (интерактивные панели, системы прожекторов). Также есть система для воспроизведения музыки или наборов звуков, массажные мячики и прочие подобные вещи. Для усиления световых эффектов комната оснащена специальными зеркалами.

В этой части комнаты применяется следующий набор стимулов: яркий свет, создающий атмосферу праздника, веселья, тонизирующие звуки, тактильное воздействие (покалывание) на рецепторы кожи и рецепторы мышц, приводящее их в состояние возбуждения. Она оснащена следующим оборудованием: утяжеленное одеяло, ребристая доска, яйцо, гамак, утяжеленный жилет, утяжеленный шарф и подушка, утяжеленный плед, разнообразные по весу, размера и цвету мячи, канат–балансир, шарики (гранулы), каркас (для комплексного сенсорного оборудования), тоннель, батут, качающая платформа, качели, бревно, труба, шар, балансир, мешочек, сыпучие материалы, массажеры и т.п.

Цикл коррекционных занятий с детьми рассчитан на 15 дней, каждое занятие проводится в индивидуальной форме с продолжительностью 30 минут. В цикл занятий входят: упражнения, направленные на развитие тактильной чувствительности пальцев рук, статического и динамического равновесия, проприоцептивной чувствительности, глазо двигательной координации. Ниже приведены примерные упражнения, проводимые с детьми со сложным дефектом.

В заключении отметим, что «...при осуществлении адресных коррекционных воздействий целесообразна следующая последовательность методов коррекции: метод кондуктивного выполнения упражнения – метод сопряженного упражнения – метод отраженного выполнения упражнения – метод самостоятельного выполнения упражнения...».

Метод кондуктивного выполнения упражнения заключается в том, «...что взрослый «выполняет упражнение руками ребенка», сопровождая словесным описанием движения...», метод сопряженного упражнения – характеризуется тем, что педагог «...начинает выполнять движение руками ребенка, а затем последний заканчивает его самостоятельно...», сущность метода отраженного выполнения упражнения заключается в выполнении действия по зрительному ориентиру, демонстрируемого педагогом и наконец, метод отраженного выполнения упражнения состоит в том, «...что ребенок выполняет двигательное действие по предварительному показу в сочетании со словесной инструкцией взрослого...», метод самостоятельного выполнения упражнения – «...в выполнении двигательного действия по словесной инструкции...».

Развитие лексического словаря у детей с ОНР III уровня речевого развития с помощью изо- технологий

*Тухватулина Д.М.
студент факультета
дефектологии и клинической психологии
К(П)ФУ ИПуО, Казань, Россия
d_dinara_96_t@mail.ru*

Научный руководитель – Артемьева Т.В.

Актуальность. В настоящее время особенно остро стоит вопрос оказания коррекционной помощи детям с нарушениями речи. Одним из важных направлений логопедической работы является формирование и развитие лексического словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи. Несмотря на то, что в научной литературе существует множество работ по развитию лексики у детей с ОНР, таких авторов как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др., остается необходимость дальнейшей разработки этого вопроса [2]. На занятиях дети с ОНР быстро утомляются и часто отвлекаются, у них отсутствует интерес и активность, поэтому на наш взгляд актуальным является совершенствование методов и приемов формирования лексического запаса с учетом мотивационной включенности и заинтересованности дошкольников на логопедических занятиях.

Включение в коррекционное занятие разнообразных нестандартных видов изобразительной деятельности может стать решением этой проблемы. Коррекционный потенциал средств изобразительного творчества является не полностью реализованным в логопедической работе, что определяет необходимость изучения данного вопроса и разработки содержания и приемов работы по формированию лексического словаря у дошкольников с ОНР с помощью изо- технологий.

Нетрадиционные изо- технологии – это техники изображения, которые включают ранее не используемые художественно-выразительные средства создания художественного образа: разнообразие изобразительных материалов, отход от стандартных, привычных способов создания творческого продукта деятельности, поиск новых творческих решений, способствующих развитию детского творчества, активности, воображения [1]. В свою очередь изобразительная деятельность является важнейшим способом развития речи у детей. Целенаправленная организация изобразительной деятельности создает благоприятные возможности для расширения коммуникации в учебном процессе, обогащения словаря, развития грамматического строя речи.

Развитие речи детей во время процесса изобразительной деятельности осуществляется в таких направлениях как [3]:

- пополнение активного и пассивного словаря терминами, используемыми на занятиях;
- становление и развитие речи, как средства общения;
- совершенствование регулирующей функции речи.

Главным мотивирующим элементом, влияющим на степень усвоения языка, являются эмоции детей. Чувство радости, удовлетворения от полученного результата, усиливают восприятие, запоминание материала, влияют на выразительность детской речи. Предметы творчества, которые дети создают на заня-

тиях, являются наглядной опорой для речевых упражнений. Дети описывают образы, которые у них возникают при просмотре своего продукта деятельности, выражают к нему свое отношение. В современной изо-технологии существует множество различных средств и техник для коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. Рассмотрим наиболее подходящие для коррекции речевых отклонений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: рисование, лепка, аппликация и другие.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МАДОУ «Детский сад № 217 комбинированного вида» Московского района г. Казани. Исследование проводилось в 3 этапа: на первом этапе был проведен анализ психолого-педагогической и медицинской документации детей дошкольного возраста. На втором этапе осуществлялось обследование уровня развития лексической стороны речи детей, посредством методики исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой. На третьем этапе осуществлялся сравнительный анализ полученных результатов, который показал уровень владения лексическим запасом ниже среднего, в результате которого были отобраны дети для экспериментальной и контрольной группы.

Качественный анализ показал, что в экспериментальной группе наиболее низкие баллы были получены при выполнении таких заданий как: назвать одним словом группу предметов, название профессий, употребление глаголов при ответе на вопросы, подбор антонимов. Наиболее высокие баллы были получены при выполнении таких заданий как: обследование употребления различных частей речи (имен существительных, имен прилагательных и глаголов).

В соответствии с проведенным качественным анализом в результате обследования лексического словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня можно сделать вывод о том, что данной категории детей в той или иной степени требуется коррекционная работа по всем разделам лексики.

Коррекционная работа проводилась в течение месяца с учетом календарно-тематического плана логопеда и с учетом особенностей детей с ОНР III уровня речевого развития. Все занятия включали упражнения, содержащие изо-технологии. Наиболее интересным для детей оказалось занятие на тему «Космос». Дети рисовали звездное небо и приклеивали на данную основу бумажные фигурки космонавта, ракеты, спутника. На протяжении всего занятия ребята наполняли свой словарный запас новыми словами и выражениями, при этом их деятельность была разнообразной и творческой. То есть деятельность подкрепляется не просто наглядной картинкой, но и словесно.

После проведенных занятий было снова проведено экспериментальное исследование, в ходе которого было выявлено у экспериментальной группы значительное увеличение значений по уровню лексического словаря, нежели у контрольной группы с незначительным увеличением показателей.

Таким образом, если деятельность детей будет носить разнообразный характер, в работе будут использоваться различные материалы для создания образа, интерес детей будет подкрепляться внедрением новых, не знакомых детям, способов выполнения работы, то коррекционный педагогический процесс станет намного эффективнее и продуктивнее. Так как изобразительная деятельность напрямую связана с важнейшими функциями – зрением, двигательной координацией, речью, мышлением – и потому способствует не просто развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой. Прием изо-технологии

эффективно способствует коррекции лексического словаря у детей старшего дошкольного возраста с использованием нетрадиционных методов. Дети быстрее и полнее усваивают речевой материал, если в качестве наглядной опоры используются рисунки, подделки, которые создаются детьми, так как они играют роль наглядной опоры для речевых упражнений.

Литература:

1. *Доронова Т.Н.* Развитие детей в изобразительной деятельности. Ребенок в детском саду. М., 2005.
2. *Серебрякова Н.В.* Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. М.: КАРО, 2014.
3. *Ушакова О.С.* Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий. М.: Сфера, 2002.

Особенности просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией

*Хисраваширова М.Р.
студента кафедры
дефектологии и клинической психологии
КФУ, ИПИО, Казань, Россия
maruna.maruna.2011@mail.ru*

Научный руководитель – Артищева Л.В.

В настоящее время одной из актуальных проблем среди детей дошкольного возраста является нарушение речи и, в частности, проблема дизартрии, которая имеет тенденцию к значительному росту. Неразборчивая речь при дизартрии обусловлена расстройством артикуляции, нарушением речевого дыхания, голосообразования. При этом дизартрия определяется как нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи [2].

При дизартрии отмечается нарушение дифференцированности эмоциональных реакций. Неполноценность голосовых реакций проявляется бедностью интонирования звуковых комплексов. Нарушение голоса наиболее часто характеризуется недостаточной силой, нарушениями тембра, слабой выраженностью или отсутствием голосовых модуляций. Ритм речи не регулярный, изменчивый [3].

В процессе данного исследования по методике обследования просодической стороны речи Е.Ф. Архиповой детям были предложены серии заданий, направленные на выявление их уровней сформированности [1].

В результате проведенного эксперимента были получены следующие данные.

Процесс воспроизведения ритма показал более худшие результаты по сравнению с восприятием ритма. Более половины испытуемых показали низкий уровень, и только 30 % испытуемых показали средний уровень. Исследования восприятия интонации показало, что большинство детей с дизартрией имеют низкий уровень. Процесс воспроизведения интонации оказался наиболее сложным для детей: больше половины испытуемых имеют низкий уровень и только 5 % испытуемых имеют показатели высокого уровня развития.

При исследовании восприятия логического ударения испытуемые показали довольно высокие результаты, при исследовании его воспроизведения испытуемые столкнулись с трудностями в связи с трудностями выделения главного

слова в предложении. 50 % испытуемых показали средний и низкий уровень развития восприятия и воспроизведения ударения. В целом исследования модуляции голоса по высоте и по силе показали наиболее высокие результаты.

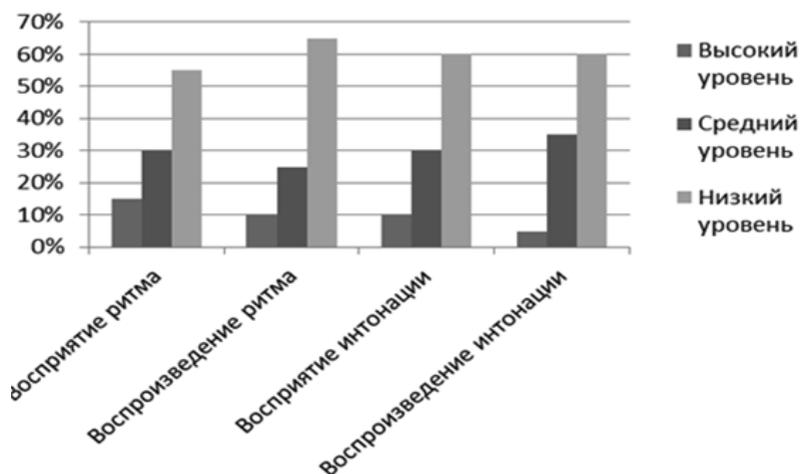


Рис. 1.1 Количественные показатели сформированности просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

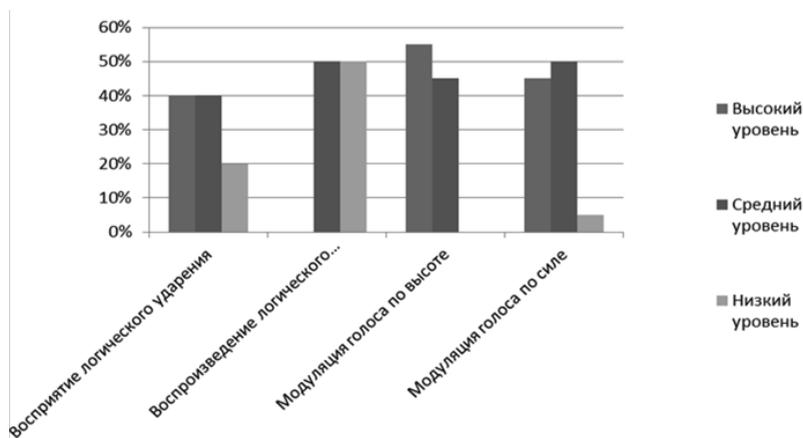


Рис. 1.2 Количественные показатели сформированности просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

В рамках изучения критерия «воспроизведение и восприятие тембра речи» были следующие результаты. При восприятии тембра голоса испытуемые показали более высокие результаты и, наоборот, при его воспроизведении. В темпо-ритмической организации речи ни один испытуемый не показал высокий

уровень развития, преобладает средний уровень – 55 %. При исследовании состояния слухового самоконтроля преобладает низкий уровень – 80 %.

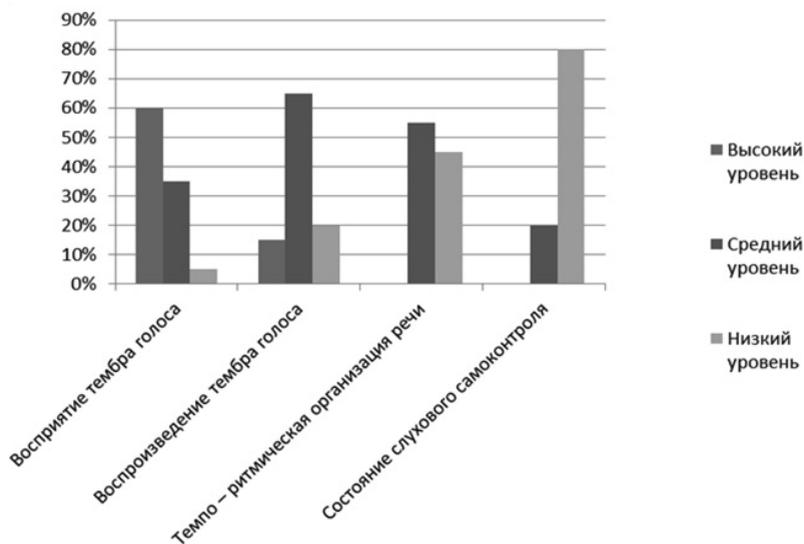


Рис. 1.3 Количественные показатели сформированности просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Таким образом, результаты проведенного эксперимента позволяют сделать следующие выводы: половина испытуемых имеют уровень развития просодики ниже среднего. Низкий и средний уровень развития просодики отмечается у большей части испытуемых. Среди детей старшего дошкольного возраста просодическая сторона речи ни у одного испытуемого не соответствовала норме развития.

Лучше всего из всех критериев просодической стороны речи развиты восприятие ритма, тембра голоса и интонации.

Самым сложным критерием при изучении просодической стороны речи явились исследование состояние слухового самоконтроля и темпо – ритмической организации речи.

Литература:

1. *Архипова Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей М.: Аст.: Астрель, 2007. – 331 с.
2. *Волкова Л.С.* Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
3. *Шевцова Е.Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – М.: АСТ : Астрель, 2009. – 222 с.

Особенности эмоционального развития дошкольников с бронхиальной астмой

Чевская Д.А.

*магистрант факультета
экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
dasha-chevskaya@mail.ru*

Научный руководитель – Сечко А.В.

Проблематика эмоционального развития и диагностики детей старшего дошкольного возраста является одной из самых актуальных проблем психологии развития как в отечественной, так и в зарубежной науке.

На сегодняшний день дети в России и за рубежом всё чаще страдают различными заболеваниями, как психическими, так и соматическими. Несмотря на то, что медицина стремительно развивается и активно улучшается, уровень заболеваемости различными соматическими заболеваниями неуклонно растет [2].

Бронхиальная астма – одно из самых распространенных психосоматических заболеваний. По данным Министерства здравоохранения в настоящее время от 5 до 10 % детей болеют бронхиальной астмой. Многие авторы подчеркивают влияние эмоций на развитие и течение данной патологии [1].

Цель исследования – изучить особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста с астматическими заболеваниями.

Объект исследования – эмоциональное развитие детей.

Предмет исследования – особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста с астматическими заболеваниями.

Гипотеза исследования: для детей, страдающих астматическими заболеваниями, характерно:

1. снижение уровня эмоциональной идентификации;
2. снижение уровня эмоционального интеллекта;
3. негативные эмоциональные проявления.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были выдвинуты следующие задачи: провести эмпирическое исследование особенностей эмоционального развития дошкольников с астматическими заболеваниями; анализ и интерпретацию результатов исследования.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Диагностика эмоционального состояния (тест Люшера, модификация Дорофеевой);
2. Методика «Кактус» (М.А. Панфилова);
3. Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.А. Изотова);
4. Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»;
5. Рисуночный тест «Дом, дерево, человек» (Р.Ф. Беляускайте).

Исследование проводилось на базе различных детских садов г. Москвы. В исследовании приняли участие 61 ребенок, из них 35 девочек и 26 мальчиков, средний возраст детей 6,5 лет. Экспериментальную группу составили 28 детей, страдающих бронхиальной астмой, контрольную группу составили 33 ребенка.

Результаты исследования. Изучение эмоционального статуса и функционального состояния детей показало: Функциональное напряжение наблюдается у 21 % больных детей и у 36 % здоровых, Функциональное торможение наблюдается у 35 % больных детей и 18 % здоровых, Функционально расслабление – у 21 % больных и у 30 % здоровых, Аффективное торможение – у 18 % больных и у 6 % здоровых, Аффективное возбуждение – у 4 % больных и у 3 % здоровых, Функциональное возбуждение – лишь у 6 % здоровых детей. Средний балл у больных детей составил 1,68, а у здоровых – 2,18 (достоверность: $p \leq 0,05$ по U-критерию Манна-Уитни).

Анализ результатов изучения эмоционального интеллекта позволил выделить, что высокий уровень эмоционального интеллекта наблюдается у 27 % больных детей и у 64 % здоровых, средний уровень – у 33 % больных и у 43 % здоровых, низкий уровень у 24 % больных детей и у 11 % здоровых. Средний балл у детей с бронхиальной астмой составил 1,72, у здоровых детей – 2,82 (достоверность: $p \leq 0,05$ по U-критерию Манна-Уитни).

Изучение эмоциональной идентификации показало, что у детей, больных бронхиальной астмой, отмечается снижение уровня по таким показателям, как Понимание эмоций, Идентификация эмоций, Вербализация эмоций, Воспроизведение эмоций, а также снижен общий уровень эмоциональной идентификации, в отличие от здоровых детей. Достоверно значимые различия были отмечены у показателя Вербализация эмоций и по общему уровню эмоциональной идентификации ($p \leq 0,05$ по U-критерию Манна-Уитни).

Анализ результатов изучения эмоциональной сферы показал: Агрессивность наблюдается у 57 % детей, страдающих бронхиальной астмой, а у здоровых – 33 %, Импульсивность – у 61 % больных и у 51 % здоровых, Эгоцентризм – у 36 % больных и у 67 % здоровых, Зависимость – у 64 % больных и у 33 % здоровых, Зависимость – у 64 % больных и у 33 % здоровых, Демонстративность – у 39 % больных и 55 % здоровых, Скрытность – у 54 % больных и у 42 % здоровых, Оптимизм – у 25 % больных и 70 % здоровых, Тревожность – у 79 % больных, у 30 % здоровых, Экстравертированность – у 25 % больных и у 51 % здоровых, Интровертированность – у 75 % больных и у 48 % здоровых, Чувство семейной общности – у 39 % больных и у 67 % здоровых, Чувство одиночества – у 61 % больных и у 33 % здоровых детей. Достоверные различия были найдены по показателям: Эгоцентризм, Зависимость, Оптимизм, Тревожность, Экстравертированность, Интровертированность, Чувство семейной общности и Чувство одиночества с помощью углового преобразования Фишера.

Изучение негативных эмоциональных состояний выявило, что у детей, страдающих бронхиальной астмой, будет наблюдаться повышение уровня Незащищенности ($p \leq 0,05$ по U-критерию Манна-Уитни), Тревожности ($p \leq 0,05$), а также отмечаться Чувство неполноценности ($p \leq 0,05$), Фрустрация ($p \leq 0,05$) и Трудности в общении ($p \leq 0,01$).

Таким образом, подтверждается наша гипотеза о том, что для детей, страдающих бронхиальной астмой, будут характерны такие особенности эмоционального развития, как: снижение общего уровня эмоциональной идентификации, снижение уровня эмоционального интеллекта и наличие негативных эмоциональных проявление, а именно: зависимость, тревожность, чувство одиночества, незащищенность, чувство неполноценности, фрустрация и трудности в общении.

Литература:

1. *Александр Ф.* Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. – ЭКСМО-Пресс, 2002
2. *Сечко А.В., Поляхов И.В.* Психологическая помощь детям и подросткам, больным сахарным диабетом. Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография /Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь : ИП Сигитов Т.М., 2018. – 215 с.

О связи морально-этических представлений старших дошкольников со стилем семейного воспитания

*Чегодайкина Е.А.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Кудрявцев В.Т.

В современном мире мораль в жизни человека отодвигается на второй план за счет культивирования прагматического подхода к жизни и усиления год от года потребительского отношения к жизни, которое навязывается в процессе становления и укрепления «общества потребления». В данной ситуации проблема развития морального сознания становится актуальной по той причине, что даже то общество, достигшее вершин технического прогресса, погибнет без морали, являющейся системой регулирования отношений между людьми. В этой связи понятен интерес исследователей к проблемам морали и нравственности.

Моральное становление человека представляет собой чрезвычайно сложный и многогранный процесс. Понимание этого процесса требует знания психологических особенностей морального развития человека, его нравственного, этического становления. Особенно важен в этом процессе период детства и в частности дошкольного.

Дошкольный возраст является важнейшим этапом в развитии личности ребенка. Именно в этот период ребенок начинает осваивать окружающий его мир, учится взаимодействовать с людьми, проходит первые этапы в своем нравственном развитии. Дошкольное детство – период первоначального становления личности и только от социального окружения зависит, станут ли моральные качества частью этой личности или же нет.

Исследователями рассматривались педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка, развитие нравственной сферы, формирование духовно-нравственных основ, этических представлений как составляющей социальной компетенции дошкольника, а также гендерные особенности нравственных представлений у старших дошкольников. Ими проводился анализ современных исследований проблемы воспитания нравственных качеств у дошкольников и взглядов отечественных педагогов и психологов на формирование культуры поведения дошкольников.

В связи с этим представляется актуальным провести исследование морально-этических представлений современных дошкольников 5–6 лет.

Теоретической основой послужили труды Божович Л.И., Варга А.Я., Выготского Л.С., Гиппенрейтера Ю.Б., Загик Л.В., Запорожца А.В., Карабановой О.А.,

Лидерс А.Г., Мельниковой Н.В. Сапоровской М.В., Спиваковской А.С., Титаренко Т.М., Урунтаевой Г.А., Шнейдер Л.Б., Якобсон С.Г. и др.

Исследовательская работа проводилась в ГБОУ № 1280 ДО г. Москвы. В анализе использовались материалы 50 дошкольников в возрасте 5–6 лет и их родителей.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики: «Незаконченные истории» Урунтаева Г.А., модификация Соламиной Л.Ю., «Сюжетные картинки», Урунтаева Г.Л., Афонькина Ю.Л., тест-опросник родительского отношения (ОРО) Варга А.Я., Столина В.В., опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В.

Результаты, которые мы получили, проведя исследование по данной теме, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что выраженность в стиле семейного воспитания черт принятия и контроля положительно связано с уровнем развития морально-этических представлений старших дошкольников.

Они заключаются в том, что:

- высокие показатели принятия ребенка родителями без наличия контроля не способствуют развитию морально-этических представлений старших дошкольников;
- отсутствие принятия и контроля со стороны родителей оказывает неблагоприятное влияние на развитие морально-этических представлений старших дошкольников.

Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы о наличии положительной связи выраженности в стиле семейного воспитания черт принятия и контроля с уровнем развития морально-этических представлений старших дошкольников.

Содержание

Часть 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Абрывалина О.А.</i> Подростковый суицид. Факторы и риски.....	3
<i>Агеев Н.Я.</i> Сравнительный анализ особенностей идентичности личности у студентов-психологов и студентов других специальностей	7
<i>Александрова Л.А., Будрейка Н.Н.</i> Академическая мотивация и цели профессионального саморазвития студентов в условиях электронной образовательной среды	9
<i>Алмаева Е.А.</i> Моральное развитие и система убеждений подростков с девиантным поведением	11
<i>Андряхина М.Н.</i> Особенности взаимосвязи учебной и внеучебной мотивации младших школьников и подростков	13
<i>Анисимова Е.В., Бойкина Е.Э.</i> Экспериментальная программа «[Йа]»: пропедевтика в психологию во временных детских коллективах	15
<i>Байбакова Е.С.</i> Отношение родителей к профессиональному выбору старшеклассников как основополагающий фактор сформированности статуса профессиональной идентичности	18
<i>Баранчук Н.В.</i> Учебно-профессиональная мотивация студентов-психологов на разных этапах обучения	21
<i>Бобылев И.А.</i> Социальный статус старших подростков: виртуальное и реальное	23
<i>Борисова С.В.</i> Факторы совершенствования методической работы учителей иностранного языка.....	25
<i>Бредун Е.В.</i> Адаптивное обучение в онлайн-образовании	26
<i>Броварец Д.Ю.</i> Связь коммуникативных универсальных учебных действий и психологического благополучия у детей в начальной школе	28
<i>Бровкина А.А.</i> Закономерности взаимосвязи самооценки и интеллекта на разных этапах школьного онтогенеза	30

<i>Булгакова М.Н.</i> Влияние наказаний и поощрений в семье на социальную ситуацию развития детей младшего школьного возраста	32
<i>Булкина М.В.</i> Представления родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов младших школьников	33
<i>Бурая Е.А.</i> Культурно-историческое содержание ценностных представлений «поколения Next»	35
<i>Вакуленко А.А.</i> Особенности ценностной сферы свидетелей буллинга подросткового возраста	36
<i>Ведерникова А.Ю.</i> Развитие одаренности подростков в ходе учебно-исследовательской деятельности на уроках иностранного языка	39
<i>Войцеховская В.Ю.</i> Использование методов арт-терапии в условиях коммуникативного тренинга в работе с первокурсниками технического вуза	41
<i>Гарифуллина А.Д.</i> Семейное воспитание как фактор развития эмоционального интеллекта у подростков	43
<i>Гаттарова Л.А.</i> Развитие оптико-пространственных функций у младших школьников с дисграфией	45
<i>Глебова Е.Н.</i> Выбор поведения в конфликтных ситуациях участников образовательного процесса в средней школе	47
<i>Глухова А.А.</i> Взаимосвязь застенчивости и учебной мотивации младших школьников	50
<i>Гончарова В.Х.</i> Взаимосвязь характеристик самоактивации, личностного динамизма, личностной готовности к переменам и стилей реагирования на изменения у лиц с разным уровнем самоактивации	52
<i>Гратс Н.Г.</i> Взаимосвязь уровня нравственного развития и интеллекта у студентов психологических специальностей	54
<i>Грачикова О.В.</i> Влияние формы оценочной деятельности младших школьников на формирование их регулятивных универсальных учебных действий	56
<i>Григорян М.А.</i> Гендерные особенности уверенности в себе у молодежи 16-20 лет	58

<i>Гриненко У.Б.</i> Исследование экстремистских установок и диспозиций у лиц старшего подросткового возраста.....	60
<i>Давлиева Э.Р., Дроздикова-Зарипова А.Р.</i> Особенности проявления компьютерной зависимости у подростков в учреждении дополнительного образования.....	62
<i>Двоскина Н.В.</i> Социометрический статус подростков-мигрантов	65
<i>Довгилович А.Е.</i> Взаимосвязь когнитивной гибкости и типа реагирования на конфликт студентов различных профилей обучения.....	67
<i>Долгих Т.М.</i> Взаимосвязь самоорганизации, временной перспективы и профессионального самоопределения личности	69
<i>Дубинина А.С.</i> Связь эмоциональной привязанности к матери и особенностей социального поведения у подростков.....	71
<i>Емельяненко М.С.</i> Психологическое исследование преемственности начальной и основной школы	73
<i>Есина Г.К.</i> Особенности структуры социальных представлений о высшем образовании студентов магистратуры	74
<i>Ефанова О.В.</i> Возможности «Московской электронной школы» в формировании метапредметных компетенций в процессе изучения курса «Финансовая грамотность» у учащихся девятых классов.....	76
<i>Ефимочкина К.М.</i> Стратегии совладающего поведения и мотивация достижения у учащихся	77
<i>Жданова Н.Ю.</i> Влияние подготовки к школе на рефлексивные возможности детей	79
<i>Загирова Г.И.</i> Исследование коммуникативных способностей подростков	81
<i>Изотова Е.Г.</i> Мотивация в структуре учебной деятельности студентов	84
<i>Калагина Н.М.</i> Психологическая готовность детей к школе в условиях специальной организованной работы.....	86
<i>Каленова И.М.</i> Агрессивность и потребность в достижении успеха у девочек подростков.....	89
<i>Капошко А.Н.</i> Взаимосвязь самоактуализации и смысложизненных ориентаций у лиц зрелого возраста.....	91

<i>Картамышева О.С.</i> Психологическая помощь младшему школьнику при нарушении внутрисемейных взаимоотношений	93
<i>Касьянов К.В.</i> Связь стиля детско-родительских отношений и самооценки детей младшего школьного возраста	94
<i>Кирчанова Е.В.</i> Формирование коммуникативных компетенций подростков на внеурочных занятиях в дискуссионном клубе	96
<i>Киселева Е.В.</i> Особенности аффективно-смысловой сферы подростков и старшеклассников.....	98
<i>Кожелин И.В.</i> Проектная деятельность как инструмент развития инновационного потенциала личности студентов	99
<i>Козлова А.А.</i> Связь коммуникативной компетентности и невербальной эмоциональной экспрессии подростков.....	101
<i>Козлова Т.А.</i> Современная философия образования и современная философская антропология	103
<i>Комиссарова И.Н.5</i> Взаимосвязь функциональной грамотности и действия анализа у учащихся 8-х классов основной школы	105
<i>Королева Н.В.</i> Соматическое заболевание как фактор психологической травматизации ребенка	107
<i>Корчагин Н.Ю.</i> Индивидуальные особенности лиц, совершающих развратные действия с использованием сети Интернет.....	109
<i>Котельникова Е.В.</i> К вопросу прокрастинационных тенденций, проявляющихся в профессиональной психологической подготовке сотрудников органов внутренних дел	111
<i>Кузьменко К.И.</i> Личностная идентичность старшеклассников-мигрантов в условиях поликультурного образования	115
<i>Куликова Е.А.</i> Психологические и психолингвистические закономерности становления иноязычной устной речи младших школьников	116
<i>Культин С.А.</i> Развитие патриотических чувств старших школьников средствами музейной педагогики.....	119

<i>Ларина Е.Д.</i> Привязанность к матери в юношеском возрасте и интернет-зависимость	120
<i>Лейхнер В.В.</i> Взаимосвязь гаджет-зависимости с когнитивными стилями у студентов-психологов и математиков	122
<i>Литвиненко Н.В.</i> Формирование культуры межличностных отношений старших подростков при помощи средств художественной культуры	124
<i>Ловкин Н.А.</i> Развитие музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями в условиях музыкально-развивающей образовательной среды	127
<i>Маковская А.В.</i> Особенности связи самооценочной тревожности и социально-психологической адаптации подростков	129
<i>Мамчур П.В.</i> Способы адаптации подростков-артистов цирка при смене образовательных организаций	131
<i>Марданова С.Р.</i> Особенности мужской и женской графомоторики	132
<i>Маркина Ю.В.</i> Психологическая помощь в преодолении проблем социального взаимодействия у подростков в образовательной среде школы	134
<i>Мартынова А.О.</i> Возможности типологического подхода при составлении проспективного портрета сексуального преступника	137
<i>Махавик И.Н.</i> Мотивация к занятиям физической культурой обучающихся подросткового возраста	138
<i>Махота Н.В.</i> Исследование гендерных различий поведенческих стереотипов в конфликтах подростков	140
<i>Машошина С.Ю.</i> Экзистенциальная исполненность и жизнестойкость представителей помогающих профессий	141
<i>Мельникова Д.В.</i> Влияние стрессового состояния осужденных на эффективность исправительного воздействия	143
<i>Мещерякова Ю.Д.</i> Механизмы психологической защиты как фактор преодоления профессионального стресса у курсантов МЧС	145
<i>Милова Н.С.</i> Особенности изучения психологического благополучия младших школьников в условиях семейной формы образования	147

<i>Миropyчева С.В.</i> Особенности проявления жизнестойкости и психологического благополучия в юношеском возрасте	149
<i>Митраков А.В.</i> Условия эффективного функционирования психолого- педагогического консилиума образовательной организации.....	151
<i>Мишакова С.А.</i> Развитие психологической границы личности как фактор профилактики отклоняющегося поведения у подростков	153
<i>Мишина А.Ю.</i> Проблема детской психологической травмы у студентов	155
<i>Можжев Ф.А.</i> Музыка как посредник развития рефлексии у младших подростков	157
<i>Мусатова А.В.</i> Исследование феномена «прокрастинации» среди студенческой молодежи.....	159
<i>Намдакова О.Б.</i> Влияние оценки педагога на формирование самооценки младших школьников.....	161
<i>Недилько Д.А.</i> Особенности переживания субъективного отчуждения у подростков со склонностью к девиантному поведению	163
<i>Никитина А.И.</i> Рефлексивный анализ способов решения задач детьми 7–8 лет при обучении основам шахматной игры.....	165
<i>Никитина В.К.</i> Влияние игровых занятий на уровень тревожности и социализированность подростков.....	167
<i>Никифорова А.Р.</i> Связь эмоционального интеллекта с субъективными признаками выраженности эмоциональных реакций в ранней взрослости	168
<i>Новов В.С.</i> Развитие учебной самостоятельности младших школьников в процессе выполнения учебных математических заданий.....	171
<i>Овсепян Г.К.</i> Целеполагание, как фактор успешного профессионального самоопределения	173
<i>Орехина М.В., А.А.Скрынник</i> Совершенствование системы первичной адаптации персонала в образовательном учреждении.....	175
<i>Павлова Т.С.</i> Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию	177

<i>Павлюк Ю.Е.</i>	
Образ Я при разных уровнях креативности в подростковом возрасте.....	179
<i>Пашина А.Е.</i>	
Взаимосвязь группового статуса и уровня развития коммуникативной компетентности подростка	181
<i>Петкин А.А.</i>	
Психологические механизмы манипулятивных воздействий в тоталитарных сектах.....	182
<i>Петухова С.А.</i>	
Гендерные различия эмоционально-личностных характеристик подростков, переживших распад семьи	184
<i>Погосян К.Э.</i>	
Особенности школьной тревожности у младших подростков с разным уровнем успеваемости	185
<i>Подношкина М.В.</i>	
Особенности рефлексии и мотивации учебной деятельности обучающихся 2–3 классов.....	188
<i>Полякова П.Д.</i>	
К вопросу о социально-психологических характеристиках учащихся кадетских классов	189
<i>Поминова А.А.</i>	
Связь личностных особенностей подростков и способов самопрезентации в социальных сетях	191
<i>Пономарева Е.С.</i>	
Особенности когнитивного компонента пресуицидального состояния несовершеннолетних	193
<i>Прохорова В.С.</i>	
Зона ближайшего развития универсальных учебных действий.....	195
<i>Пустыльников В.Ю.</i>	
Мотивация учебной деятельности старших школьников с различными уровнями компьютерной игровой активности.....	198
<i>Пушкарева П.С.</i>	
Взаимосвязь умения работать в парах и группах и самооценки школьников.....	200
<i>Ризаева Ж.Б.</i>	
Преодоление трудностей общения у одаренных подростков в театрализованных формах общения	201
<i>Рубцова Е.А.</i>	
Влияние увлечения корейской популярной музыкой на формирование Я-концепции (на примере группы BTS)	204
<i>Рузяк Т.О.</i>	
Поведение подростков в социальных сетях	205

<i>Рябова В.И.</i> Влияние инфраструктуры города Москвы на формирование ключевых компетенций обучающихся предпрофессиональных классов	208
<i>Садыкова А.А.</i> Особенности отношений со сверстниками девочек-подростков, имеющих старших сиблингов	209
<i>Саттарова Р.М.</i> Психологические корреляты перфекционизма у студентов колледжа	212
<i>Селиванова А.Л.</i> Особенности коммуникативных навыков младших школьников, обучающихся в мегаполисе и малом городе	214
<i>Семейкин В.В.</i> Влияние учебной мотивации младших школьников на их индивидуальные особенности учения	217
<i>Серкина Я.И.</i> Имитационные практики в образовании при выборе вуза абитуриентами	220
<i>Сибирмовский Д.Ю.</i> Учет возрастных особенностей подростков в преподавании естественнонаучных дисциплин.....	222
<i>Синицкая О.В.</i> Проблема психолингвистической концепции обучения в системе методической работы учителя иностранного языка	224
<i>Сиповская Я.И.</i> Структура отношений измерений качеств мышления и педагогической специфики образовательной среды старших подростков	226
<i>Сенькина К.А.</i> Подростковый возраст и факторы риска в подростковой среде	228
<i>Симонян М.С.</i> Связь психологических и педагогических факторов учения с качеством усвоения предметных знаний в техническом ВУЗе	230
<i>Слобожанина Н.Е.</i> Особенности формирования ценностных ориентаций подростков на занятиях артистической деятельностью.....	232
<i>Смирнова Н.В.</i> Возрастные возможности решения детьми 9–10 лет учебных лингвистических задач по родному русскому языку.....	234
<i>Сорокина Ю.С.</i> Особенности ксенофобских установок у подростков при семейном и интернатном типах воспитания	237
<i>Старцева Е.М.</i> Признаки агрессивности у молодых пользователей социальных сетей.....	239
<i>Стаценко Н.В.</i> Особенности развития мотивационно-смысловой сферы студентов-психологов и практикующих психологов	241

<i>Суханова Е.Д.</i> Динамика гендерных ролей у современных подростков	244
<i>Третьяков О.Е.</i> Исследование внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе в традициях школы культурно-исторической психологии	246
<i>Федотова Е.В.</i> Сравнительный анализ мотивации обучения в вузе российских и европейских студентов	248
<i>Филатова Н.Н.</i> Развитие коммуникативных компетенций школьников 8–11 классов в условиях дистанционного обучения	251
<i>Филиппова Ю.А.</i> Образ тела и отношение к своему телу в старшем подростковом возрасте	252
<i>Фирсова А.А.</i> Связи субъективной трудовой незащищенности и уверенности в будущем в парах родители-дети (учащиеся 11 класса)	255
<i>Хохрякова А.М.</i> Общение в социальных сетях подростков с разным уровнем психологического благополучия	257
<i>Экслер А.Б.</i> Исследование особенностей лидерства и учебной мотивации у подростков	259
<i>Юрковская Т.Г.</i> Мотивация одобрения как метод профилактики агрессивности и конфликтности курсантов.....	262
<i>Юрьева Е.К.</i> Перфекционизм и установки по отношению к помощи у студентов	263

Часть 2.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Александрова Ю.В.</i> Синдром выученной беспомощности как педагогическая проблема	266
<i>Альмова Н.Н.</i> Подготовка пловцов зимнего плавания с внедрением технологии ускоренного обучения.....	268
<i>Базарнова Н.Д.</i> Наставничество: эволюция понятийного поля	271
<i>Бехтенова С.М.</i> Индивидуальные стратегии совершенствования слухо-произносительных навыков младших школьников в процессе обучения английскому языку	273

<i>Валиуллина А.Р., Исмагилова А.В.</i> Использование аудиовизуальных средств при обучении детей мигрантов русскому языку (на примере пособия «Говорим по-русски»).....	275
<i>Валеева А.Ф.</i> Способы становления способностей речевого этикета у младших школьников	277
<i>Вишневецкая Н.В.</i> К вопросу о расширении палитры компетенций преподавателя иностранного языка	280
<i>Гадалова К.Р.</i> Роль фразеологических единиц в формировании морально-ценностных установок современных учащихся	282
<i>Гайсина Д.М.</i> Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников	283
<i>Грахова А.А.</i> Урок «Историческое лото по законодательной деятельности Третьей Этнокультурный контент проекта «Сказкотеха»	284
<i>Григорьев Д.Е.</i> Государственной Думы Российской империи»	287
<i>Гюльбякова Л.К.</i> Эмотивные коды русской языковой личности (на материале бытовой переписки в сети Интернет)	289
<i>Дакиевич Т.В.</i> Представления родителей об эффективных педагогических условиях формирования читательского интереса дошкольников	291
<i>Данилова А.А.</i> Роль семейных традиций в формировании любви к родному дому	293
<i>Егоров И.А.</i> Профессиональные затруднения начинающих учителей начальных классов с разным уровнем базового педагогического образования	294
<i>Елисеева А.Г.</i> Возможности геймификации в современном образовательном процессе	297
<i>Игнатьева Е.В.</i> Анализ профессионально-личностных качеств наставника в системе профессиональной адаптации молодых педагогов в США	298
<i>Илаева Р.А.</i> Академическая адаптация иностранных студентов в высшей школе	299
<i>Карелина А.В.</i> Англо-шотландская баллада как средство обучения английскому языку в языковом вузе: лингвокультурологический аспект	302
<i>Левинтов А.Е., Шалашова М.М.</i> Образование лиц старшего возраста: специфика содержания и технологии обучения	304

<i>Литвиненко М.А.</i> Эффективные форматы мероприятий по привлечению высококонкурентоспособных абитуриентов	306
<i>Максимкин И.А.</i> Культурное самоопределение личности в иноязычном образовании как проблема педагогической науки	308
<i>Максимова К.А.</i> Развитие системы среднего профессионального образования в России	309
<i>Мартиросян Л.А.</i> Метод проектов в обучении математике как средство формирования регулятивных учебных действий младших школьников	311
<i>Назарова К.М.</i> Интегральная оценка физической подготовленности учащихся московской школы 10–11 лет	313
<i>Николаева А.С., Демидова О.А.</i> Исследование образа ребенка посредством изучения его литературных предпочтений	317
<i>Онищенко Е.Ю.</i> Развитие ИКТ-компетентности в контексте проектной деятельности учащихся старшей школы	318
<i>Павлова Е.О.</i> Модель адаптации зарубежных учебных пособий к условиям образования в российской школе	320
<i>Третьяков О.Е.</i> Исследование внутренней речи субъекта коммуникации в образовательном процессе в традициях школы культурно-исторической психологии	322
<i>Тюхтина М.Д.</i> Развитие коммуникативных компетенция у обучающихся 4-х классов при решении задач групповой работы	324
<i>Фитц И.В.</i> Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова как средство формирования человеческого капитала	326
<i>Цыбенова Д.Д.</i> Проблема возрастных возможностей решения детьми 7–9 лет учебных экономических задач	328
<i>Шалимова Т.Н.</i> Родительские практики воспитания детской самостоятельности	329
<i>Шехматов Л.М.</i> Бадминтон как эффективное средство оздоровления в системе элективных занятий физической культурой	331
<i>Юнусова С.А.</i> Развитие проектных умений младших подростков во внеклассной работе	333

<i>Юркевич А.Ю.</i> Подходы к проектированию игровой среды для подростков.....	335
---	-----

Часть 3.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ И СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Агафонова Т.Е.</i> Гендерная культура выпускника школы	337
<i>Адамович К.А.</i> Динамика регионального неравенства в доступе к образованию в 2000–2016 г.	339
<i>Бухарина А.Ю.</i> Временная транспектива и субъектность как факторы развития управленца в эпоху цифровизации	341
<i>Габдрахманов Н.К.</i> Эффекты образовательной миграции на доступность высшего образования в регионах России	345
<i>Гросул А.А., Покидова Т.К., Борисова А.С.</i> Успешные практики работы с одаренными детьми в школах Ижевска.....	347
<i>Какадий В.И.</i> Проблематика управления системой образования.....	349
<i>Андреева К.В., Коневский К.П.</i> Исследование мотивации как фактора управления образовательным процессом.....	351
<i>Мишуровская Д.О.</i> Эквиваленты русских оскорбительных выражений в итальянском языке и их этимология	353
<i>Титов М.А., Свинцова О.В.</i> Социально-психологические факторы формирования виктимного поведения у воспитанников специализированных военно-учебных учреждений.....	357
<i>Тюнин А.М., Ширкова Н.Н.</i> Выбор образования взрослыми: образовательные форматы и релевантные документы об образовании	359
<i>Федотова В.А.</i> Роль культуры в формировании адаптационных механизмов иностранных студентов	361
<i>Чурсина А.В.</i> Корпоративное образование сотрудников научно-технологических предприятий: социологический анализ	364

Часть 4.
ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Абрамова С.С.</i> Роль семьи в реализации биопсихосоциального подхода к коррекции нарушений психического развития детей с ОВЗ	366
<i>Алёхина С.С.</i> Влияние личностно-психологического потенциала родителей детей с ОВЗ на развитие ребенка	368
<i>Анурова А.М.</i> Особенности применения альтернативных средств коммуникации детьми с тяжелыми множественными нарушениями	369
<i>Байкова К.А.</i> Изучение педагогической готовности к школьному обучению у детей с общим недоразвитием речи	371
<i>Бессмертных К.Ю.</i> Развитие прогностической компетенции у детей с РАС в значимых сферах жизни	373
<i>Ветрова М.А.</i> К вопросу об изучении навыков общения у лиц с выраженными нарушениями в развитии	375
<i>Виленская О.В.</i> Учёт возрастных особенностей и личностных интересов ребенка с нарушением слуха в развитии речевого общения	376
<i>Гояева Д.Э., Немзер Е.А., Обухова Т.С., Овсянникова Т.М.</i> Особенности фонематического восприятия у детей с РАС	378
<i>Гусева М.А.</i> Особенности эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями слуха	380
<i>Графутко В.Е.</i> Взаимодействие сиблингов с ребёнком с расстройством аутистического спектра	381
<i>Доронькина М.А.</i> Необходимость развития альтернативной и дополнительной коммуникации в условиях реализации инклюзивного образования в современных государственных образовательных учреждениях	381
<i>Ермолова Д.П.</i> Особенности развития паралингвистических компонентов у детей с расстройствами аутистического спектра	384
<i>Журавлева Е.В.</i> Анализ родительской компетентности матери, страдающей шизофренией	386

<i>Занько В.С.</i> Изучение сформированности социально-адаптационных функций прогностической способности младших школьников с РАС	388
<i>Коробьина Ю.О.</i> Коммуникативная функция прогностической компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	391
<i>Кубеева А.П.</i> Особенности решения наглядно-образных задачкошкольниками с задержкой психического развития	393
<i>Лаврентьева Н.В.</i> Развитие коммуникации у не говорящих детей с ДЦП на уроках социально-бытовой ориентации.....	395
<i>Ловкин Н.А.</i> Развитие музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста с комплексными нарушениями в условиях музыкально-развивающей образовательной среды	396
<i>Лькова Е.</i> Организация занятий по квест-технологии с детьми, имеющими задержку психического развития на базе образовательной организации ФГБУ НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева...	399
<i>Мазаев П.А.</i> Влияние участия в театральной деятельности на речевое и личностное развитие слепоглухих	401
<i>Митрофанова З.Г.</i> Особенности зрительного восприятия у детей с РАС.....	402
<i>Михайлова В.В.</i> Сравнительная характеристика развития пространственного восприятия детей с задержкой психического развития и нормативно развивающихся детей	404
<i>Морозова М.И.</i> Взаимосвязь самоконтроля и жизнестойкости у студентов с инвалидностью с разным уровнем самостоятельности.....	406
<i>Насретдинова И.Ф.</i> Особенности речевого дыхания у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	408
<i>Неклюкова М.Б.</i> Личностные особенности волонтеров, оказывающих помощь детям с тяжелыми множественными нарушениями и слепоглухотой	410
<i>Никифорова Е.Э.</i> Совершенствование подходов к преодолению задержки речевого развития у детей 3–4 лет	412
<i>Оголь М.П.</i> Самоактивация подростков из числа сирот как условие реализации личностного потенциала	414

<i>Озерова В.А.</i> К вопросу о формировании профессионально-трудовых навыков у молодых лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития.....	416
<i>Пишечникова В.С.</i> Совершенствование форм и направлений социальной работы с многодетными семьями в условиях города.....	417
<i>Рябова Н.А.</i> К вопросу об изучении особенностей установления эмоционально-коммуникативного контакта с лицами, имеющими тяжелые множественные нарушения	420
<i>Ряженова М.А.</i> Коррекция детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с аутизмом, на примере использования нетрадиционных техник рисования	421
<i>Савицкая Д.И.</i> Развитие проприорецепции у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития.....	423
<i>Семенова Т.А.</i> Особенности и коррекция смыслового компонента чтения у младших школьников с нарушениями речи	424
<i>Сорокина О.Е.</i> Коррекция нарушений сенсорного и моторного развития у детей дошкольного возраста со сложным дефектом средствами сенсорной интеграции.....	426
<i>Степанова Е.Е.</i> Анализ развития социальных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра	427
<i>Стрелкова И.С.</i> Проблематизация исследования ритмической способности в контексте становления и развития речевой функции	428
<i>Тетерина М.А.</i> Изучение коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	431
<i>Федорович Д.А.</i> Оценка включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в уроки физической культуры	433
<i>Филиппова А.М., Мухортова Е.А.</i> Специфика психологической адаптации детей с ОВЗ в первом классе.....	435
<i>Хабибулина В.В.</i> Развитие коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра средствами театрализованной деятельности	436

<i>Чижова А.О.</i> Изучение иностранного языка как способ психологической коррекции у детей с нарушениями поведения	438
<i>Шапошникова О.Ф.</i> Особенности коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	440
<i>Ягафарова А.Р.</i> Взаимосвязь коммуникативных навыков со способностью к прогнозированию у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	442

Часть 5.

ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Аладко А.В., Кузнецов К.И.</i> Графическое отображение географических данных для людей с нарушением зрения в приложении ElVirtualWalking	445
<i>Баринова М.М.</i> Особенности развития цифровых технологий в современном образовании	447
<i>Бадрутдинова М.Р.</i> Развитие воображения у младших школьников с помощью использования мобильных приложений	449
<i>Бухарина А.Ю.</i> Временная транспектива и субъектность как факторы развития управленца в эпоху цифровизации	451
<i>Верховская Е.К.</i> Автоматический анализ информационных сообщений с использованием рекуррентной нейросетевой модели на множестве непересекающихся классов	455
<i>Веряева К.М.</i> Влияние геймификации и возможностей платформы на вовлеченность пользователя в онлайн-обучении: кейс Skyeng	456
<i>Жукова Н.В.</i> Цифровые технологии и некоторые аспекты возникновения интернет-аддикции, игровой зависимости	458
<i>Иванов П.Б.</i> Реализация планировщика учебных треков LEARNEE с применением генетических алгоритмов	461
<i>Исаков С.С.</i> Информационная система для формирования научно-исследовательских компетенций университета	462

<i>Корчагина К.А.</i> Разработка информационной системы для поддержки математической дисциплины	464
<i>Лазарев М.С., Львов А.Ю., Фадеев А.Ю.</i> Перспективы применения антропоморфных роботов в образовательном процессе	465
<i>Орлова Л.К.</i> Психолого-педагогические особенности применения компьютерных игр в обучении иностранным языкам	466
<i>Павлова Е.В.</i> Сопровождающая поддержка процесса вхождения студентов первого курса в электронную образовательную среду университета	468
<i>Пиковская Л.О.</i> «Цифровой след» школы как фактор, влияющий на выбор образовательной организации родителями	470
<i>Пустыльников В.Ю.</i> Мотивация учебной деятельности старших школьников с различными уровнями компьютерной игровой активности	471
<i>Сиразиева А.Р.</i> Развитие зрительной памяти у младших школьников в процессе использования онлайн-тренажеров	473
<i>Сергеева Е.О., Сидорович М.П.</i> Системные проблемы на пути цифровизации школьного образования России (на основе данных, собранных в Удмуртии)	476
<i>Чебакова Д.И.</i> Информатизация образования на примере частного дошкольного образовательного учреждения «Звёздочка»	478
<i>Шевченко А.А.</i> Использование искусственных нейронных сетей для выявления аномальной активности в компьютерных сетях	480
<i>Юдина Е.М.</i> Влияние использования учителями образовательного контента МЭШ на предметные результаты обучающихся	481

Часть 6.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

<i>Акинкина Я.М.</i> Особенности вариантов родительской позиции у женщин по отношению к первому ребёнку раннего возраста	484
--	-----

<i>Асрян А.А.</i> Тревожность дошкольников как фактор риска психологической безопасности образовательной среды.....	486
<i>Валевич А.А.</i> Ценностные ориентации у детей старшего дошкольного возраста с высоким уровнем агрессии	488
<i>Виноградная М.В.</i> Факторы, влияющие на выбор стратегий преодоления стресса у воспитателей дошкольного отделения	490
<i>Гаврилова Н.В.</i> Метод Sandplay в коррекции межличностного общения старших дошкольников	493
<i>Гужова Е.О.</i> Изучение пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	495
<i>Дианова Е.С.</i> Особенности игры детей дошкольного возраста с разным типом привязанности к матери.....	496
<i>Евсеева Д.С.</i> Дошкольное образование в Швеции.....	498
<i>Кобаля Г.Б.</i> Особенности эмоционального отношения разновозрастных отцов к детям дошкольного возраста	501
<i>Колесникова М.А.</i> Особенности проявления доброжелательных взаимоотношений детьми старшего дошкольного возраста в инклюзивном образовании.....	503
<i>Кричевцова Е.И.</i> Особенности проявления инициативности детьми старшего дошкольного возраста	505
<i>Крыжов П.А.</i> Изменение образа героя различных поколений популярных детских кукол за последние 30 лет.....	508
<i>Леонидова А.Л.</i> Роль игровой деятельности в социальном взаимодействии старшего дошкольника	510
<i>Леонова А.Д.</i> Развитие дошкольного образования в Российской Федерации.....	512
<i>Мигалкина Д.А.</i> Особенности социальных представлений у детей 5–7 лет	514
<i>Мардамишина Р.Ш.</i> Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира детей старшего дошкольного возраста посредством коллекционирования.....	515

<i>Молина-Гарсия Е.С.</i> Влияние предметно-пространственной среды на развитие детской инициативности.....	518
<i>Мустафина Рания</i> Квест-игра как образовательная технология.....	521
<i>Новова Ю.А.</i> Влияние взаимодействия воспитателей и родителей на психологическую готовность детей раннего возраста к детскому саду.....	524
<i>Перова В.Е.</i> Наивные экономические представления детей 5–6 лет	526
<i>Попова Ю.А., Саттарова К.А., Узланова А.В.</i> «Чего не хватает современному ребёнку?» результаты исследовательского проекта студентов первого курса	528
<i>Савенкова Т.Д.</i> Развитие социального интеллекта старших дошкольников в процессе совместной деятельности со сверстниками	530
<i>Салыхиева Л.Х.</i> Исследование уровня развития коммуникативных навыков дошкольников с нарушениями зрения	532
<i>Сидоренкова Е.В.</i> Проявление инициативы дошкольников в различных психолого-педагогических условиях.....	535
<i>Солдатова Ю.С.</i> Наблюдение за свободной деятельностью детей в диагностике уровней инициативности дошкольников	537
<i>Сорокина О.Е.</i> Коррекция нарушений сенсорного и моторного развития у детей дошкольного возраста со сложным дефектом средствами сенсорной интеграции	539
<i>Тухватулина Д.М.</i> Развитие лексического словаря у детей с ОНР III уровня речевого развития с помощью изо- технологий.....	541
<i>Хисраваширова М.Р.</i> Особенности просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией	543
<i>Чевская Д.А.</i> Особенности эмоционального развития дошкольников с бронхиальной астмой.....	546
<i>Чегодайкина Е.А.</i> О связи морально-этических представлений старших дошкольников со стилем семейного воспитания	548

Научное издание

XVIII Всероссийская научно-практическая
конференция молодых исследователей
образования